

caderno de viagem:

um estudo das relações entre o desenho e as ações perceptivas sobre o espaço em dois cursos de arquitetura (cau.iau.usp e escola do porto)

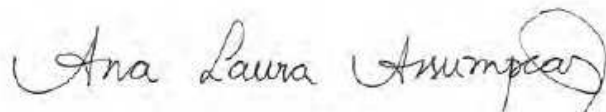


ana laura assumpção
orientador: prof. dr. paulo César castral

Universidade de São Paulo
Instituto de Arquitetura e Urbanismo

Relatório Científico Final

Caderno de viagem:
um estudo das relações entre
o desenho e as ações perceptivas sobre o espaço
em dois cursos de arquitetura (CAU.IAU.USP e Escola do Porto)



Ana Laura Assumpção



Orientador: Prof. Dr. Paulo César Castral

Agosto 2013

LISTA DE FIGURAS

- Ilustração 1: Bruno Meleiro. Esferográfica. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 2: Teresa Fagulha. Caneta. A4. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 3: Diogo Romero. Esferográfica. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 4: Catarina Machado. Lápis de grafite. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 5: Teresa Fagulha. Lápis de grafite. A4. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 6: Teresa Fagulha. Lápis de grafite. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 7: Maria Abreu. Caneta e lápis de grafite. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 8: Ana Rita Vale. Caneta. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 9: Ana Rita Vale. Caneta e marcadores. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 10: Diogo Paixão. Caneta e marcadores. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 11: Catarina Machado. Pastel seco sobre papel cinza escuro. A4. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 12: Catarina Machado. Carvão. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 13: Daniela Silva. Caneta. A4. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 14: Daniela Silva. Caneta. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 15: José Silva. Lápis de cor. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 16: Bruno Meleiro. Lápis de grafite. A4. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 17: Joana Costa. Lápis de cor. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 18: Madalena Vidigal. Lápis de grafite, tinta e aquarela. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 19: Desenho de aluno não identificado. Lápis de grafite e aquarela. A5. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 20: Ana Rita Vale. Lápis de cor. A5. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 21: Catarina Machado. Caneta e aquarela. A5. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.
- Ilustração 22: Nuno Brandão Costa, Lisboa, 1999. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 23: Nuno Brandão Costa. Coimbra, 2000. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 24: Arx Portugal. Lisboa, 1991. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 25: Egas José Vieira. Lisboa, 1991. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 26: Nuno Brandão Costa. Leiria, 2000. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 27: Januário Godinho. Porto, 1936. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 28: Januário Godinho. Carrazede de Ancieães, 1940. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 29: Januário Godinho. Porto, 1936. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 30: Januário Godinho. Porto, 1934. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 31: Amâncio Guedes. Maxaquene, Lourenço Marques, 1953. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 32: Manuel Vicente. Oeiras, 1998. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 33: Pedro Maurício Borges & Miguel Figueira. São Miguel, Açores, 1996. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 34: Alfredo Viana de Lima. Porto, 1958-61. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 35: Gonçalo Ribeiro Teles, 1968. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 36: Armênio Losa, Coimbra, 1952. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 37: Armênio Losa, Coimbra, 1952. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 38: Jorge Figueira. Lisboa, 1993. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 39: Jorge Figueira. Lisboa, 1993. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 40: Manuel Vicente. Oeiras, 1998. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 41: Vítor Figueiredo. Beja, 1998. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 42: Vítor Figueiredo. Beja, 1998. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 33: Manuel Tainha. Lisboa, 1976. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 34: Agostinho Ricca. Vale de Cambra, 1993. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 35: Agostinha Ricca. Chaves, 1995. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 46: Ricardo Bak Gordon. Leiria, 1999. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 47: Manuel Vicente. Oeiras, 1998. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 48: Rogério de Azevedo. Porto, 1929. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
- Ilustração 36. Desenho de Lucio Costa. Fonte: *Bloquinhos de Portugal*, RJ, 2012.
- Ilustração 50. Desenho de Lucio Costa. Fonte: *Bloquinhos de Portugal*, RJ, 2012.
- Ilustração 51. Desenho de Lucio Costa. Fonte: *Bloquinhos de Portugal*, RJ, 2012.

Ilustração 52. Desenho de Lucio Costa. Fonte: *Bloquinhos de Portugal*, RJ, 2012.
Ilustração 37. Exemplo de material cartáceo. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.
Ilustração 38. Escritos de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.
Ilustração 39. Desenhos de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.
Ilustração 40. Aluno IAU. Fonte: SEGNINI, RJ, 2010.
Ilustração 41. Desenho de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.
Ilustração 42. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 59. Desenho de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.
Ilustração 60. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 61. Desenho de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.
Ilustração 62. Desenho de Lucio Costa. Fonte: *Bloquinhos de Portugal*, RJ, 2012.
Ilustração 43. Desenho de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.
Ilustração 44. Desenho de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.
Ilustração 45. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 46. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 47. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 48. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 49. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 70. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 71. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 72. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 50. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 51. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 52. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 53. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 54. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 78. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 79. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 80. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 55. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 82. Aluna IAU. Fonte: PACHECO, SP, 2010.
Ilustração 83. Aluno IAU. Fonte: PEREIRA, SP, 2012.
Ilustração 84. Aluna IAU. Fonte: MARUYAMA, RJ, 2010.
Ilustração 85. Aluna IAU. Fonte: RIBEIRO, SP, 2011.
Ilustração 86. Aluno IAU. Fonte: GOMEZ, SP, 2012.
Ilustração 87. Aluno IAU. Fonte: SEGNINI, RJ, 2010.
Ilustração 88. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 89. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.
Ilustração 90. Aluna IAU. Fonte: GONÇALVES, SP, 2011.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. PERCEPÇÃO	
1.1. FENOMENOLOGIA E PERCEPÇÃO	6
1.2. FENOMENOLOGIA E LINGUAGEM	14
2. ENSINO	
2.1. ESCOLA DO PORTO (MIARQ.FAUP)	23
2.2. SÃO CARLOS (IAU.USP)	66
2.3. ESCOLA DO PORTO E SÃO CARLOS	76
3. DESENHOS	
3.1. OS ARQUITETOS	78
3.1.1. LUCIO COSTA	78
3.1.1.1. IGREJA DE SÃO PEDRO DOS CLÉRIGOS	86
3.1.1.2. IGREJA E CONVENTO DE SÃO GONÇALO	89
3.1.1.3. PORTARIA DA IGREJA DE SÃO DOMINGOS	92
3.1.1.4. CAPELA DO ENCONTRO	94
3.1.2. FERNANDO TÁVORA	96
3.1.2.1. DESENHO – HABITAÇÃO JAPONESA	106
3.1.2.2. DESENHO – NATIVA	107
3.2. OS ALUNOS	109
3.2.1. MIARQ.FAUP	109
3.2.2. IAU.USP	125
3.2.3. DIÁLOGOS	130
CONCLUSÃO	134
REFERÊNCIAS	
LIVROS E REVISTAS	138
ENTREVISTAS	142
CADERNOS DE VIAGEM	143

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como elemento de trabalho o Caderno de Viagem, o qual foi objeto de análise da pesquisa de Iniciação Científica já desenvolvida pela autora dessa pesquisa, com financiamento o Programa Ensinar com Pesquisa da Pró-Reitoria de Graduação da USP, com o título *Caderno de Viagem: Práticas de ensinagem em desenho de observação para a formação de arquitetos e urbanistas*. A partir disso, foi possível perceber que esse tipo de representação se mostra um importante instrumento nas práticas didáticas aplicadas no Curso de Arquitetura e Urbanismo do Instituto de Arquitetura da Universidade de São Paulo (CAU.IAU.USP). Acerca das considerações finais da pesquisa concluída, foi possível perceber que o caderno de viagem é um objeto de estudo que permite discutir quais ações perceptivas estão sendo mobilizadas na construção do conhecimento presente no processo de formação dos alunos de arquitetura e urbanismo. A aproximação aos processos perceptivos estimulados no ato de desenhar sobre os cadernos de viagem caracteriza um repertório que está sendo formado, isto é, por meio das particularidades da linguagem do registro pode-se falar sobre o olhar que está sendo construído.

Com isso, a pesquisa se coloca no desdobramento do trabalho já desenvolvido, partindo-se para um processo comparativo da produção de desenhos do CAU.IAU.USP com as práticas desenvolvidas no Mestrado Integrado em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto (MIARQ.FAUP), conhecida também como *Escola do Porto*.

Esse processo parte da caracterização e do entendimento dos ensinamentos em ambas as escolas. A partir de como se dá o aprendizado do aluno será possível analisar os cadernos de viagem por meio de semelhanças e diferenças que estão para além de um olhar focado nas técnicas de execução de um desenho, pensando assim em questões relacionadas à percepção e que fundamentam a construção de um novo olhar, o olhar de um aluno que ingressa na universidade e no mundo da arquitetura, totalmente distinto do que estava habituado.

Primeiramente, a relação e aproximação entre esses dois cursos ocorreram devido às atividades do N.ELAC (Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudo de Linguagem em Arquitetura e Cidade), principalmente no projeto *Arquitetura, desenho e*

representação: metodologias de desenho no ensino de projeto, o qual é financiado pelo Edital de Convênio de Cooperação Internacional de Pesquisa da Universidade de São Paulo com a Universidade do Porto, promovida pela Pró-Reitoria de Pesquisa, mais especificamente entre o N.ELAC e uma equipe de pesquisadores da FAUP.

Assim, a questão-chave é analisar como funciona a prática de cadernos de viagem e, de modo mais geral, o campo da representação na FAUP a partir do estudo de comparação de seu ensino com o ensino do IAU.USP, pois como será mostrado, essa faculdade portuguesa tem forte influência na área do desenho.

Para tal, a pesquisa tem como objetivo principal a definição e a análise dos possíveis usos e funções dos cadernos de viagem nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo por meio de parâmetros estabelecidos ao longo do seu desenvolvimento, possíveis devido à relação constituída entre ensino de arquitetura e produção de desenhos. Isso incluído sobremaneira no campo da percepção, cuja interação entre o registro gráfico e o objeto registrado vai além de quaisquer semelhanças ou diferenças notadas através de uma simples comparação. Mas especificamente, objetiva-se a análise do processo perceptivo presente na execução do caderno de viagem por alunos de dois Cursos de Graduação e a contribuição dessa prática na formação desses alunos como arquitetos e urbanistas.

Para o andamento da pesquisa, foi estruturado um conjunto de três ações definidas como Repertório, Análise e Reflexão.

A primeira ação, constitui basicamente em etapas que servirão para o desenvolver de toda a pesquisa, como revisão bibliográfica, levantamentos iconográficos e realização de entrevistas com professores. A revisão bibliográfica conta com um aprofundamento das questões levantadas na Iniciação Científica feita anteriormente pela pesquisadora, isto é, embasamento teórico envolvendo questões do ponto de vista da construção física de um caderno de viagem, pensando desde a escolha dos materiais, do enquadramento na folha, do tipo de traço; e do ponto de vista do processo perceptivo que está por trás da construção de um desenho.

Para este último, procura-se desenvolver de forma mais intensa o que havia sido estudado sobre Merleau-Ponty, antes apenas pelo seu texto Fenomenologia da Percepção e agora por meio de dez artigos envolvendo esse tema. Após a leitura destes, a produção de fichamentos e posterior construção de um único texto. Esse

texto, além de ter incluído a percepção, incluiu-se a relação dela com a Escola de Porto, pois a presente pesquisa tem como ponto principal entender a relação entre sujeito, objeto e meio de representação para posteriormente associá-la com o campo do desenho no ensino de arquitetura tanto do IAU.USP, quanto no do MIARQ.FAUP, que é a Escola de Porto.

Quanto às entrevistas com professores, seis delas constituem essa etapa. Quatro com professores da FAUP, contando com falas de dois professores de *Desenho 1*, e dois de *Desenho 2*. Com os professores do IAU, foram feitas duas entrevistas. Uma com o professor da área de representação, que já ministrou a disciplina de *Desenho para a Arquitetura* e inclusive foi aluno dessa mesma escola e outra com a atual professora de tal disciplina. O complemento desse assunto no IAU será feito por um texto bastante completo de dois atuais professores do IAU a cerca do andamento do ensino nesse curso. Assim como praticamente todas as questões que envolvem a pesquisa, essa etapa também será uma forma de comparação. Comparação entre diferentes pontos de vista, e ainda, entre como se pensa o desenho aqui no IAU e lá na FAUP.

Para complementar o material adquirido com as entrevistas, dois livros serão estudados. Esses livros nada mais são que catálogos de exposição, capazes de tornar mais claro como se caracteriza o processo de construção de um desenho seja ele de alunos ou de arquitetos.

Na etapa de levantamentos iconográficos foi analisado uma série de materiais distintos para corroborar com o processo chave de análise e comparação dos cadernos de viagem. Dentre eles estão os cadernos de viagem dos alunos do CAU.IAU.USP, dos anos de 2009 a 2012 e dos alunos do MIARQ.FAUP, além de desenhos de arquitetos. No caso, a análise será de produções de dois arquitetos especificamente, Lucio Costa (arquiteto que se destaca por esse lado mais artístico e tem relação com o desenvolver do ensino de arquitetura no Brasil) e Fernando Távora (arquiteto português com papel fundamental na formação e no desenvolvimento da Escola do Porto).

A produção de Lucio Costa é de um caderno de viagem que fez para Portugal em 1948 e 1952, chamado *Bloquinhos de Portugal*. Já a produção de Fernando Távora é um caderno de viagem principalmente para a América do Norte, feito em quatro meses em 1960, chamado *Diário de "bordo"*. A diferença entre um caderno e outro é

bastante evidente, embora possuam semelhanças pontuais. Enquanto Lucio Costa apenas desenha e raramente escreve, Fernando Távora escreve muito e desenha relativamente pouco.

A segunda ação, a análise, contará com a sistematização crítica do material levantado permitindo a comparação entre as produções dos dois cursos de graduação. A partir de todo o material levantado acima, pode-se definir parâmetros que servirão para estabelecer a questão principal da pesquisa, o processo de relação entre os cadernos de viagem dos alunos do IAU e da FAUP. O principal parâmetro, ou então, a linha de comparação mais perceptível diz respeito a desenhos mais livres e mais geométricos. Estes relacionados aos desenhos dos alunos da FAUP e aqueles, aos desenhos dos alunos do IAU. Assim, a partir desse ponto é que as demais questões irão se desenvolvendo.

Durante a Iniciação Científica anterior os cadernos de viagem dos alunos do IAU foram analisados separadamente, partindo de diversos parâmetros distintos, agregando elementos físicos a perceptivos. Da mesma maneira isso volta a aparecer aqui, agora se focando mais nos desenhos dos alunos da FAUP. Posteriormente a essa etapa de análise individualizada, poderá ser mais consistente o processo de comparação entre ambos, uma vez que se conhece mais a fundo como se dá a construção de um e de outro. Da mesma forma serão estudados desenhos isolados das produções de Lucio Costa e de Fernando Távora, que também entrarão nesse processo de comparação, deixando-o mais rico e mostrando que as semelhanças existentes entre um desenho de um aluno e de um de arquiteto são mais claras do que parecem ser e se relacionam muito com o tipo de ensino a que foram submetidos e qual a ênfase que lhe foi dada.

É fato que no caso de ambas as escolas a ênfase para o campo da representação, mais precisamente, do desenho é muito grande, mas cada uma tem uma meta peculiar a ser seguida. Um pensando mais o desenho tradicional, seus tipos, regras e técnicas de execução e outro, mais o desenho expressivo, uma ferramenta de desnaturalização e de construção de um novo olhar.

A última ação, a reflexão, caracteriza-se como o momento em que se desenvolverá as considerações gerais e específicas possíveis a partir das ações anteriores. Nesse sentido, será possível estabelecer diversas relações, além de

simplesmente analisar a produção de cadernos de viagem em duas universidades diferentes, associar tal produção com o ensino de cada uma, mostrando como o ensino lida com um mesmo assunto através do processo de comparação. E por fim, a atividade de conclusão será, de maneira mais abrangente, mostrar como esse tema contribui para o debate sobre o ensino de arquitetura e qual o impacto dessa prática sobre a discussão acerca do perfil do arquiteto via sua formação acadêmica.

1. PERCEPÇÃO

1.1. FENOMENOLOGIA E PERCEPÇÃO

Para entender melhor tanto o funcionamento da criação e do desenvolvimento de um desenho e, conseqüentemente, de um caderno de viagem, quanto a possibilidade de analisá-los pensando por meio de processos perceptivos, optou-se por abordar as questões colocadas por meio da fenomenologia, principalmente aquelas desenvolvidas por Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). O filósofo, a partir de um diálogo direto com a obra de Edmund Husserl (1859-1938), sistematiza suas posições principalmente nos livros “A Estrutura do comportamento” (1942) e “Fenomenologia da percepção” (1945).

A fenomenologia (F.P.: p.5, p.77.)¹, antes de tudo é uma filosofia que busca compreender a relação do homem com o mundo em que está inserido, ou seja, as atitudes naturais e as experiências do homem no mundo; além de ser uma filosofia que estuda a aparição do ser na consciência. A idéia de consciência (F.P.: p.7, p.32, p.39) surge com Descartes e Kant quando eles conseguem libertá-la, vendo que não se poderia apreender nenhuma coisa como existente se não se sentisse existindo no ato de apreendê-las. A consciência é a absoluta certeza do eu para mim.

A fenomenologia está intrinsecamente ligada às sensações. Pode ser vista como o estudo das percepções, uma vez que a sensação (F.P.: p.21, p.24, p.28) pode ser definida primeiramente como a maneira pela qual o individuo é afetado e também, algo que se percebe pelos sentidos. Ao tentar compreender a complexidade do homem no mundo através das suas experiências, a princípio é necessário tentar compreender o papel da própria experiência, a qual surge da percepção (F.P.: p.50), por meio de sinais que a sensibilidade fornece dependendo dos estímulos corporais, por meio das sensações.

Entretanto, ao querer se analisar certos elementos por intermédio de objetos coloridos e sonoros que a percepção proporciona, transportam-se tais objetos à consciência no lugar dos elementos. Isto é o que os psicólogos chamam de “experiência error”: fazer percepção com o percebido. É o que todos fazem, pois a

¹ As notas serão utilizadas para localizar onde os conceitos foram tratados em “Fenomenologia da Percepção” de Merleau-Ponty. Utilizar-se-á a seguinte notação “(F.P.: número da página)”.

pessoa já tem uma experiência passada - uma lembrança – quando está presente em algum lugar e isso faz com que não haja espaço para sentir a experiência, já que ela se lembra do antes. É como uma pessoa vir certa paisagem e recordar de um cartão postal, assim ela apenas se lembra de uma imagem pronta e é incapaz de apreender as sensações que a paisagem propõe: os aromas, os ventos...

A experiência é construída a partir do mundo vivido, ela está relacionada com a qualidade do objeto – a qualidade (F.P.: pp.23-24) é uma propriedade do objeto – e esta demanda um tempo para ser assimilada, mais do que isso, demanda atenção (F.P.: pp.43-47), cujo seu significado pode ser simplificado por “esclarecimento do objeto”.

A atenção não cria nada de novo, ela já tem indiferentemente todos os objetos a sua disposição. O que ela faz é transformar o campo mental, criando uma nova maneira para a consciência de estar presente em seus objetos. É a construção ativa de um objeto novo, estabelecendo uma unidade a ele. Prestar atenção em qualquer coisa, não é simplesmente iluminar mais os dados, deixar mais em evidência ou até mesmo associar imagens, é realizar uma nova articulação com os elementos que os constitui, sem deixar de lado a relação “figura e fundo”, ou seja, aceitar que o fundo participe da figura, de modo até a se deixar confundir sobre quem está em primeiro plano e quem está em segundo plano.

Como a qualidade de um objeto está no próprio objeto, ao analisá-lo, na verdade, está se analisando, ou melhor, apreendendo suas qualidades. Elas não são determinadas. A qualidade que uma pessoa consegue apreender de certo objeto pode ser diferente da qualidade apreendida por outra pessoa nesse mesmo objeto, ela depende do quanto de experiência, lembranças e referências a pessoa tem ao olhar para o objeto. Isso reflete no desenho, na representação gráfica feita a partir desse objeto, uma vez que a observação do objeto é distinta, os desenhos, conseqüentemente, também serão distintos, afinal o ato de desenhar é uma tradução do olhar. Este também é influenciado pela atenção. Um olhar mais atento possibilita uma observação mais atenta do objeto, uma apreensão maior de suas qualidades e tudo isso refletirá no desenho, em quais características representarão melhor o objeto observado; é a idéia de selecionar as principais características dele e enfatizá-las no desenho.

Da mesma forma que um escritor precisa de referências (referências no sentido de recordações, de algo observado no passado, de conhecimento) para escrever, que um artista precisa para fazer um quadro, que um arquiteto precisa para projetar uma obra, um observador também precisa para observar qualquer objeto. Essas referências vêm das experiências adquiridas no mundo vivido.

Ao se ler qualquer texto, por exemplo, a rapidez do olhar durante a leitura ocorre devido às impressões que completam as letras por uma projeção de lembranças. Assim como conseguimos completar uma palavra quando está faltando letras ou quando elas estão embaralhadas. Essa leitura é feita muito rapidamente, mas só é assim porque estamos habituados com esse mundo e a lembrança nos vem à tona. É o papel das lembranças na percepção, a contribuição da memória. No entanto, antes de tal contribuição, o que está sendo visto deve se organizar para que na experiência presente possam-se reconhecer as experiências anteriores. Já dizia Merleau-Ponty: “perceber é ver surgir de uma constelação de dados um sentido imanente sem o qual nenhuma chamada às lembranças seria possível”.

O papel da lembrança também se relaciona com a percepção ilusória, pois a percepção ilusória projeta-se sobre os elementos presentes. A experiência aparece por causa da ilusão, primeiro é preciso que a experiência presente tome sentido para depois a lembrança de algo específico surgir. Uma ilustração disso é a ilusão de olhar uma forma corriqueira nas nuvens, como um cachorro. O cachorro somente é notado a partir do momento em que a forma e a idéia de cachorro já estão na memória: relacionar a palavra “cachorro” com certo tipo de animal.

Para a percepção, algo não existe mais quando suas propriedades sensíveis desaparecem. A percepção que ocorre no objeto “percebido” assimila uma seqüência de informações sensíveis, desde a textura do objeto até o som que ele faria se fosse batido. O tipo de coloração revela sua textura, sua textura releva sua dureza e sua dureza revela seu ruído. Uma característica leva a outra, formando uma seqüência até se perceber o objeto por completo. Existem duas maneiras distintas de observação: uma quando se olha rapidamente para os objetos para se localizar, se orientar – olhar os edifícios, as residências, os carros, as ruas - sem, de fato, contemplar cada elemento; e outra quando há a contemplação de um único objeto, uma parada preocupada apenas em vê-lo exibir suas características.

Quando um elemento está coberto por outro, - por exemplo, um homem escondido atrás de seu chapéu e de sua roupa – não é possível vê-lo. Na realidade, julga-se que ele esteja lá. Isso significa não possuir as propriedades do objeto na retina. Nesse caso, pode-se dizer que a percepção é o julgamento. O juízo (F.P.: pp.48-51) é uma tomada de posição, e para o intelectualismo, o juízo está nos lugares onde a sensação pura não está, ou seja, em todos os lugares. Lembrando que o sentir puro é não sentir nada, é quando o lugar não tem nada a oferecer.

A sensação é algo tão complexo que ela pode ser completamente distinta em situações tão semelhantes. Por exemplo, o verde e o vermelho quando analisados separadamente causam uma determinada sensação. No entanto, quando são analisados juntos, quando ocorre a união do verde e do vermelho gerando um cinza, a sensação é bastante diferente. Isso acontece porque a combinação dos estímulos ocasiona uma sensação distinta da sensação que os estímulos objetivos ocasionariam. Em síntese, não se pode definir o sensível como resultado imediato a um estímulo exterior. Assim como dois traços vistos separadamente: cada um gera um determinado sentido. Mas se vistos em um mesmo desenho, podem gerar uma figura na qual transpasse uma nova sensação. E essa figura, se analisada somente ela, sem saber da união dos traços formadores, é apenas uma figura. Fica difícil perceber os dois traços presentes nela quando antes não foram olhados separadamente.

Se ao observar alguma coisa do mundo, seja um objeto, uma paisagem, uma obra e ela parecer confusa ou ambígua, é meramente sinal de falta de atenção e de observação, porque na realidade essas “coisas” nunca são ambíguas. As coisas do mundo são determinadas, já a consciência e a percepção não são. Isso leva a complexidade de tentar compreender a relação do homem no mundo. Adquirir experiências, sentir as inúmeras sensações que ele proporciona fazem parte da discussão da fenomenologia ao tentar compreender a relação existente entre espaço, tempo e mundo.

Não se consegue perceber verdadeiramente o mundo, mas sim que o mundo é aquilo que percebemos, que vivemos e não apenas o que pensamos. O mundo é o meio de me realizar como consciência. A unidade da consciência é fundamentada pelo conhecimento e ela não envolve nem possui o mundo, mas sim se dirige a ele. Ela pode ser reconhecida como projeto do mundo. A idéia de mundo encontra-se

associada à idéia de verdade, e vice-versa, como escrito em Merleau-Ponty: “A verdade não habita somente o homem interior, ou mais precisamente, não há homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece.” O sujeito não encontra uma verdade intrínseca, e sim que ele está voltado pra o mundo. Não convém perguntar se algo é verdadeiro. Para nós, o que é ilusório diante de alguma verdade, só o é porque reconhecemos as ilusões, as quais são possíveis através da percepção, como já foi dito. Pode-se também admitir que a percepção não é uma verdade, mas sim que ela é o acesso à verdade.

Há um outro significado para a palavra verdade, a qual poderia até ser chamada de “verdade relativa”. Não é a questão de saber se nossas evidências são verdadeiras, mas qual é a minha verdade sobre as coisas. Seria mais como uma tradução do que eu vejo: a minha própria verdade. Esta adquirida através da minha percepção. É de certa forma relativa porque é uma verdade cujo sentido depende exclusivamente da sensação e do julgamento do sujeito. Assim como a arte, a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia, é a realização de uma verdade. Essa realização torna-se possível devido a uma razão preexistente, que nada mais é que o próprio mundo. A cada momento fazemos uma conexão de experiências. Resumindo, relacionamos nossas experiências para a construção de uma verdade. Para mim, a “verdade” existente em um objeto, que é definida a partir das qualidades que consigo absorver dele e da maneira que ele se apresenta, pode ser bastante distinta da “verdade” do outro. Essa distinção não quer dizer que apenas uma é possível ser a verdade absoluta, mas sim que há inúmeras “verdades” para um mesmo objeto. Assim como na História também não há uma verdade absoluta: tornar um fato histórico mais semelhante à realidade depende de sua narração, o quão seus argumentos e seus dados são convincentes em vista dos acontecimentos passados e seus documentos deixados.

A ligação que o olhar sobre um objeto tem com as experiências passadas, vem através da percepção (F.P.: p.8, p.33, p.34, p.40, p.44, p.51, p.54), cuja característica é fundamentar ou inaugurar um conhecimento. Ela é a pura operação do conhecimento. É nesse quadro de idéias que entra o trabalho de execução de um desenho, especificamente quando se trata de um desenho de caderno de viagem, que é um desenho simultaneamente rápido e desbravador. É durante o processo de desenvolvimento do desenho que se observa a atuação do olhar mediante a novas

informações, novos conhecimentos associados às recordações. Ao mesmo tempo, a percepção só consegue aparecer porque alguma coisa está sempre no meio de outras coisas; não é algo homogêneo, que oferece nenhuma sensação. Não se pode adquirir uma percepção interior sem existir uma percepção exterior. Cada elemento que ganha destaque em um determinado objeto observado, só consegue esse peso maior porque está inserido dentro de um contexto, com milhares de outros elementos que o complementam.

Além disso, o campo da percepção é formado por “coisas” e por “vazios entre as coisas”, o que pode nitidamente ser associado aos desenhos. A representação feita no papel parte do princípio do ênfase e da exclusão. É justamente a exclusão que significa o vazio entre as coisas nesse contexto de desenhar. Ao observar certa obra, primeiramente, observa-se seu elemento de maior destaque, mas quase que concomitante a ele, os demais elementos e os vazios entre eles, cuja função é estruturar o campo da visão. O vazio não somente estrutura o olhar como também estruturará o desenho, dando uma continuidade imaginária quando se percorre o olhar pelo campo plástico e possibilitando reflexões sobre o jogo de cheios e vazios.

Quando se vê o intervalo das coisas da mesma maneira que se vêem as coisas, as sensações serão sensivelmente diferentes de quando analisadas separadamente. Existe um jogo com a semelhança e a contigüidade dos elementos, porque primeiramente percebemos um conjunto de coisas e depois conseguimos distinguir as semelhanças e proximidades entre elas, e não o contrário. Para os psicólogos, que pensam na consciência do mundo, a semelhança e a contigüidade dos estímulos determinam a constituição de um conjunto, ou seja, os estímulos mais próximos ou mais parecidos, tendem a se unir em uma mesma configuração por meio da percepção.

Do mesmo jeito que o vazio compõe a relação entre os objetos, a própria relação do objeto em si com seus arredores também configuram o campo perceptivo. Uma casa de campo só é uma casa de campo porque se insere em um campo e possui relação total com a natureza que a circunda, com as montanhas, com as árvores, com os animais, com os ventos. A construção vista isoladamente não significa nada, o que agrega significado a ela é o meio onde está. De certa forma, os arredores falam mais da construção que ela própria.

Dentro do contexto do desenho, é possível qualificar os traços presentes nele, na medida em que se analisa um traço feito em um desenho e esse mesmo traço visto isoladamente. Este é um simples traço e aquele não é um traço diferente, é apenas outro traço, pois o que difere é o contexto em que se encontra. Mudam-se os elementos ao redor e o traço continua o mesmo. É assim que uma representação é formada: mesclando vários traços/pinceladas que vistos separadamente não causam tanto impacto como causam na união com os demais complementos. Isso que acontece pode ser relacionado com a sensação, com a percepção, ou seja, com a própria comunicação que o olhar sobre o desenho faz com a consciência.

Participar dessa percepção só se torna possível depois que se entende e se consegue discernir o real. O campo perceptivo está cheio de impressões e de reflexos ligados aos sentidos, ele mostra que as coisas estão, efetivamente, presentes no mundo, sem deixar que se confunda com os sonhos. A realidade da percepção ocorre devido à coerência intrínseca das “representações”. O real é algo sólido e é pela percepção que se é capaz de descobrir isso, além de estar ligada a consciência: até que ponto algo tem sentido para mim.

Uma questão filosófica interessante que interfere bastante nos desenhos é a união entre a objetividade e a subjetividade, que por sinal foi uma grande aquisição na parte da fenomenologia. Qualquer desenho por mais objetivo que seja, traz em si um qualidade subjetiva. Não é possível se desvencilhar dessa subjetividade, uma vez que para a execução de uma representação gráfica existe um partido que a conduz, a partir desse partido acontece a seleção de itens que entrarão nessa representação e qual será a maneira de disposição deles no espaço a ser desenhado. Já a parte objetiva fica por conta da própria representação dos elementos, melhor dizendo, a objetividade que os elementos já carregam em si. Sobre um objeto puro se abrem todas as subjetividades, afinal, como os próprios nomes já dizem, o objeto é a objetividade e o sujeito, que é quem o analisa, fica com a subjetividade. Um corpo vivo não se pode ser somente um exterior sem interior e a subjetividade não pode ser um interior sem exterior. Portanto, um desenho torna-se diferente do outro não pelos elementos que os compõe, mas sim pelo modo como eles foram selecionados e executados no papel, incluindo o grau de importância deles e de seus complementos, devido à experiência

que o desenhador possui, as lembranças que irão influenciá-lo durante a sua percepção.

Para a fenomenologia, a racionalidade é medida nas experiências e só há racionalidade onde as perspectivas aparecem e as percepções confirmam-se, ou seja, onde surge um sentido, mesmo porque a tarefa da fenomenologia é encontrar o mistério da razão e do mundo. Porém o mundo fenomenológico não é simplesmente isso, é a união com o sentido que transcende as experiências, seja elas de um indivíduo ou de um indivíduo com outro. Não se pode separá-lo da subjetividade e da intersubjetividade, pois elas são capazes de favorecer a retomada das experiências passadas em experiências presentes, agregando a experiência de um com a do outro.

A criação do campo fenomenal surge dentro deste contexto: na análise do sentido da fenomenologia e de todas as suas adjacências. E para complementar, uma questão que participa de sua existência, é a noção do sentir (F.P.: p.22, p.68, p.71). Antes de tudo, deve se dizer que há diferença entre o sentir e conhecer. A noção de sentir designa uma experiência que não são dadas às qualidades mortas, mas sim às propriedades ativas. Sentimos as coisas em suas atividades, atuando na função que lhe é imanente, e não quando está estática, fora do seu sentido. Essas duas maneiras são bastante diferentes para a visão. A segunda, vista fora de sua atividade, não é para a visão o que é a primeira maneira. A visão já está habituada com um determinado sentido: o sentido de cada objeto no mundo. O objeto percebido só o é devido à noção do sentir. O sentir é o tecido sobre o qual o conhecimento se espalha, é uma comunicação vital com o mundo. Durante a percepção, primeiramente ocorre o sentir e depois vem o entendimento.

O campo fenomenal torna-se um campo transcendental a partir do momento em que a consciência é o centro universal dos conhecimentos. É a forma como todas as coisas existem para a consciência, e não mais apenas uma região do ser onde estão localizados os conteúdos psíquicos. Para a consciência, convém constituir a idéia de mundo vivido e não simplesmente descrever o mundo vivido que ela contém em si como um dado opaco. Com isso, passa-se a analisar o triângulo: eu, outro, mundo. A relação dos meus pensamentos, de mim mesmo como sujeito individual; dos pensamentos do outro e do mundo como cenário da percepção. A idéia de campo transcendental é assim designada porque ele significa que a reflexão feita sob o olhar

nunca é completa, nunca se consegue abranger o mundo inteiro e as pluralidades das coisas; o sujeito dispõe de uma vida parcial e de uma força limitada em relação ao mundo. É difícil saber ao certo o que observamos. As impressões e os julgamentos vindos da consciência participam disso. Mesmo porque a própria consciência como objeto de estudo não pode ser analisada sem que se penetre além dos sentidos comuns.

1.2. FENOMENOLOGIA E LINGUAGEM

Como já foi dito, ao se falar em fenomenologia deve-se compreender que se trata do fenômeno, de como o mundo e as coisas aparecem para o sujeito e que tudo está relacionado com a experiência e com o sensível. Dependem da experiência do sujeito no mundo vivido, de como se dá a relação ser-no-mundo, portanto, dependem de um ponto de vista da consciência.

Não é possível alcançar as coisas inteiramente com ela são. As coisas que aparecem para nós, sujeitos, não se mostram como realmente são. Husserl (1942, apud: HONDA, 2004, p. 421) complementa: “nossa percepção não é capaz de alcançar as coisas elas mesmas senão por intermédio de simples perfis”. A noção de “perfil” nada mais é que o próprio significado da palavra, nesse contexto é o entendimento de apenas uma face do objeto e não dele como um todo; apenas “uma parte se manifesta enquanto outra se esconde, numa relação figura-fundo” (DO CARMO, 2004, p. 41)

Sendo assim, a relação que se tem diante de qualquer objeto não significa a compreensão real, mas sim uma síntese da totalidade dos perfis, das suas várias aparências. É por essa razão que o campo da fenomenologia é diferente de uma ciência exata, pois não se pode generalizar e afirmar a existência de apenas uma verdade. Pelo contrário, o que existe é uma união de verdades, de pontos de vista.

A forma de conhecer o fenômeno, as coisas do mundo, vem por meio da percepção. Dentro da filosofia, o significado de perceber deixa de ser apenas aquisição de conhecimento por meio dos sentidos e abrange um campo mais complexo, em que os objetos aparecem para o sujeito, que por sua vez, através dos sentidos passa a compreendê-los, ou ainda, de forma intelectual, o sujeito do pensamento constitui os objetos a partir de sua intelecção e sua experiência no mundo vivido.

A percepção não é a chegada do sujeito e sua consciência às coisas e nem o conjunto de respostas à estimulação sensível dos objetos ao sujeito; mas sim o próprio encontro do sujeito com o mundo, ou ainda, do sujeito com o objeto, como afirma Merleau-Ponty, uma vez que entre ambos há uma troca mútua: o objeto é observado pelo sujeito e também, o objeto se apresenta para o sujeito. A reciprocidade existente só pode ser entendida se situar o homem no mundo e compreender sua relação com esse mundo, por meio da própria percepção, a qual formará não somente uma leitura do observado, mas, além disso, uma conexão entre sujeito e objeto que foi propiciado pelo conjunto de aparências dado pela consciência.

Merleau-Ponty considera a percepção como a porta de entrada e de saída para o mundo exterior.

Ela é a forma originária e primeira do conhecimento. O percebido se transporta para uma consciência que, quando em estado de alerta, dá conta da sua manifestação. Toda percepção ocorre numa atmosfera difusa e escapa ao controle do sujeito, pois não é um ato de vontade, de decisão de uma consciência atenta, mas sim expressão de uma situação dada. (DO CARMO, 2004, p. 41)

A percepção é também um elemento articulado da mediação da relação do homem com o mundo, o qual pode ser traduzido na forma de linguagem. Antes de entrar na questão da linguagem, faz-se um parêntese para analisar um conceito anterior, a mediação.

A mediação é um conceito explicado por Hegel como uma reflexão sobre a qual se busca compreender as complicadas relações do homem com a realidade, tanto ideal como material. Para ele, em síntese, é a essência das manifestações. Quando pensada no aspecto ontológico, a mediação é o momento no qual o ser constrói um pensamento que é enriquecido pelo próprio conhecimento, é um conhecimento do ser por si mesmo.

Com isso, a tradução da percepção na linguagem é um modo de tornar visível as relações que surgem da união das concepções que envolvem o ato perceptivo, isto é, a experiência, os sentidos, as sensações, a consciência. A importância da linguagem está no fato de ela servir como um reabrir perceptivo, em que o conhecimento é

adquirido durante todo o processo, e menos como um registro final do observado. Esse reabrir perceptivo é mais um dos entendimentos sobre fenomenologia, o qual pode ser visto como a reabertura de significados ao mundo de seus fenômenos. Os elementos e símbolos usados nas representações gráficas nos remetem às experiências tidas sobre o objeto a ser representado. Cada sujeito possui experiências particulares, sendo assim, cada um também possui uma linguagem particular e, conseqüentemente, uma representação final distinta.

Essa percepção na linguagem pode ser compreendida como a entrada das pessoas nos horizontes dela, porque há um mundo lingüístico aberto, cujos significados e significantes têm uma história. Não usamos simplesmente de uma linguagem, habitamo-la, o que quer dizer que, a cada uso, revivemos sua história desde os sentidos primeiros que permitiram seus significados. Também, se estou inserido num contexto de comunicação gráfica, os símbolos me remetem às experiências tidas sobre o objeto representado. (DETONI, 2001)

No estudo da percepção, Merleau-Ponty utiliza-se da linguagem, da descrição como método fenomenológico. Nesse ponto aparece uma possível contradição, mas é esclarecida pelo próprio filósofo. Como é possível chegar ao princípio da fenomenologia, cujo ponto é voltar às coisas mesmas sem que haja um conceito prévio, através de um ato feito pelo homem, ou seja, que já possui intrinsecamente um olhar sobre os fenômenos e que, de certo modo, já se afasta do imediato?

Em primeiro lugar, o estudo descritivo parte da ideia de apenas elucidar os significados de temas preconcebidos, apenas como eles aparecem. Mais ainda, Merleau-Ponty acredita que o ato descritivo não seja mesmo um retorno ao imediato e reafirma dizendo que o irrefletido só passa a existir através da própria reflexão do sujeito.

Seu projeto filosófico pretendia um retorno à expressão do vivido, sim, mas apoiado na tese de que a expressão é inseparável do expresso, de modo que o ato de expressar o vivido é o único modo de manifestá-lo. Portanto, a formulação de seu projeto é possível porque não existe o imediato puro, pois as coisas e os sujeitos

participam de uma expressividade comum presente no ato perceptivo. (GONÇALVEZ, 2011, p. 623)

A escolha do método descritivo por Merleau-Ponty no estudo da percepção foi feita para evitar a influência dos pressupostos existentes sobre ela, tentando deixar à experiência perceptiva em sua dimensão originária. Devido à importância desse método nas investigações fenomenológicas, percebe-se que a linguagem é um subtema dentro do campo da Fenomenologia da Percepção. Diante disso, o filósofo se aprofunda no fenômeno da linguagem para compreender de que modo a descrição pode ser feita sem pressupostos.

Entretanto, existe uma crítica quanto ao desenvolvimento que envolve a linguagem, a qual diz que a linguagem serve para traduzir pensamentos que se localizam numa região isolada da experiência. Se a linguagem for tomada pelo “mundo das idéias”, parece ser inviável sua tradução da experiência perceptiva, que pertence a res extensa, ao contrário das produções mentais, do tipo res cogitans.

Nesse ponto, Merleau-Ponty rebate com a fenomenologia do corpo, em que a corporiedade está intimamente ligada a linguagem. A produção de significados na utilização da linguagem não está separada das experiências do corpo, pelo contrário, existe uma relação recíproca entre corpo e linguagem. O sentido está embutido na linguagem e a linguagem é a própria manifestação do sentido. Assim, o corpo é a peça que constitui uma unidade entre a linguagem e o pensamento.

No ato perceptivo, nossa experiência subjetiva se faz com uma totalidade de sentido, e só é possível captar a unidade do objeto através desses sentidos, os quais são mediados pela experiência corpórea.

A maneira do homem se relacionar ocorre por meio da linguagem, conforme diz Merleau-Ponty “para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com seus semelhantes, a linguagem não é um instrumento, é uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do vínculo psíquico que nos une ao mundo e a nossos semelhantes.” (ARRIETA, 2009, p. 28)

Em outras palavras, o professor Tomás Vásquez Arrieta acrescenta que:

[...] para este filósofo, el lenguaje, mediación en la relación del hombre con el mundo, es concebido en estrecha unidad con la experiencia del mundo percibido, experiencia en la que el cuerpo, tema central en la obra de este autor, desempeña un importante papel, puesto que es el que nos permite, como condición primaria, entrar en relación con el mundo que percibimos. Así como nuestra percepción no es posible sino mediante nuestro cuerpo, del mismo modo, gracias a nuestra gesticulación lingüística, somos sujetos parlantes. La palabra es el modo por el cual el cuerpo hace aparecer el sentido del mundo y lo realiza en la expresión, es decir, es un acto de significación y un modo de objetivación. Pero es, a la vez, un modo de aprehender el mundo, un modo por el cual el cuerpo se ahueca sobre las cosas bajo la forma del sentido que ellas tienen para mí y se convierten en mi carne. (ARRIETA, 2009, p. 32)

Assim o corpo e a linguagem configuram-se como uma unidade existencial, na qual o homem entra em contato com o mundo e o experimenta. O corpo, situado em um espaço e em um tempo, é inseparável da linguagem, e mais do que isso, é o mediador da linguagem. Através dessa corporeidade, a percepção tem um meio para se expressar que se efetiva pela linguagem.

A subjetividade aparece aí, entre a linguagem e a corporeidade. Não podendo ser considerada como algo isolado. Há sempre a interação entre o corpo e as coisas, de forma que não é possível separar sujeito e objeto.

Para Merleau-Ponty, a arte releva uma física e uma matemática para entender o corpo. O corpo pode melhor ser comparado a uma obra de arte que a um objeto físico. Tem que ser visto como um conjunto de significações que advém da vivência e não como uma lei matemática. Mais ainda, ele não deve ser considerado como algo isolado, sem contexto. Segundo o próprio filósofo, “ser corpo é estar unido a certo mundo”.

A pintura é o melhor meio de expressão e entendimento das questões perceptivas para Merleau-Ponty. É a revelação de maior proximidade da experiência espontânea do sensível. Ela se ocupa de fornecer uma “fórmula carnal” das coisas, uma relação de enlaçamento que o percebido mantém com o corpo percepcionante.

Para se distinguir o percebido do representado, a pintura moderna utiliza-se da linguagem perceptiva. “A pintura é acontecimento do corpo, a inscrição do seu tempo no espaço.” (FONTES FILHO, 2005, p. 112).

Primeiro ocorre um movimento virtual para depois se manifestar como desdobramento do espaço. O destaque da pintura se dá porque segundo Merleau-Ponty existe um “pensamento fundamental” da modernidade que está investido nas artes. E tentar apreendê-lo é possível através das experiências estéticas. A união de elementos como luz, som, linha e relevo formando um cenário proporcionado pela experiência encarnada. O filósofo fala em emprestar das implicações da experiência encarnada a ponte entre um “espaço de consciência” e o “horizonte de mundo e de humanidade”. É um modo de fazer uma ligação entre o homem e o mundo por meio da consciência.

Merleau-Ponty mostra duas faces do ato de pintar. Uma que diz respeito a cada traço, a cada gesto da mão e outra que mostra a relação desses gestos com o todo, como os traços no papel revelam a intenção de significados que o artista deseja. O pintor, assim como o escritor, cria diversos signos, entretanto, a significação não vem apenas dos signos em si, mas de uma significação indireta expressa entre os signos, desde a localização dos traços e pinceladas no papel, a maneira de execução deles, dos brancos entre eles e até mesmo das pinceladas não executadas.

O artista não escolhe “um signo para uma significação já definida”, pois em cada gesto busca um signo para uma significação que ainda está por vir. Assim, as linhas do artista não são apenas significações porque participam de uma linguagem, mas principalmente porque criam uma linguagem expressiva. A criação desses signos é que constitui o estilo do artista.

O estilo traduz uma relação com o mundo inscrita na corporeidade; o gesto do artista integra o sistema do corpo voltado para a inspeção do mundo, mas o gesto expressivo com mais propriedade “recupera o mundo”, pois dá existência ao que é visado pelo corpo.
(FURLAN; FURLAN, 2005, p.39)

O estilo do artista é a própria maneira de pintar, a qual está inteiramente vinculada ao objeto observado. Tal estilo não pode ser considerado apenas durante o ato de pintar, pois se amplia ao mundo percebido. Isso só reafirma o papel da

percepção, mostrando que perceber não se resume a uma etapa anterior a da representação gráfica, seja ela uma pintura, um desenho, uma poesia. Perceber já é pintar, desenhar, escrever. A todo momento a percepção está em jogo, ela não se desvencilha da maneira de representar. O germe do estilo do artista se encontra na percepção, ou como diz Merleau-Ponty, o estilo é uma exigência da percepção.

Um termo que merece destaque é o espaço pictural. Ele não é um local prévio às formas, mas um local onde as formas se instauram. Ele cria um novo espaço, onde as relações perceptivas aparecem. Esse espaço pictural é o ritmo do visível. Ritmo este entendido como a relação entre as formas, as linhas, a luz, a sombra, isto é, a relação entre os elementos que compõe a representação. Mais ainda é o encontro das instâncias objetivas como uma subjetividade, o qual separado do aqui e do agora irá compor uma generalidade, criando um distanciamento do presente.

Pode-se dizer que uma análise do espaço pictural depende de uma elaboração fenomenológica, que é feita através do exercício do olhar. O valor que o enquadramento da representação possui se mistura com o dos espaços entre os cheios (traços, pinceladas), de modo que a cada exercício do olhar um se mostre mais que outro. Constituindo assim, uma identidade de leitura, já que tanto o exercício do olhar quanto como as coisas que aparecem dependem do sentido do ser.

A pintura, além de ser uma representação do que se está observando, é o nascimento de um mundo sob o olhar. Ela possibilita ver o que o próprio ato de ver não consegue mostrar. Isso é consequência do que Merleau-Ponty chama de a “vinda a si do visível”, que nada mais é que a conexão entre o vidente e o visto, pois não se pode fazer uma separação entre eles.

Resumidamente, a “vinda a si” é a idéia de que quem está olhando é olhado e o olhado é quem está olhando. Como completa Eliane Escoubas (2005, p. 169): “Pintar, então, é ser olhado por aquilo que se olha”.

Diante das questões que envolvem o campo da pintura, há uma relação e, ao mesmo tempo, uma síntese a ser feita que se resume a três palavras: estilo, percepção e corporiedade. Ao pensar em um desses conceitos, os demais já estão embutidos, sendo que o estilo de cada artista se revela a partir da percepção, - formada através da experiência do artista com o mundo e da sua relação com esse mundo – a qual se

torna possível porque existe um corpo, e é através da corporiedade que percepção consegue se expressar.

Merleau-Ponty encontra no pintor um sujeito que se situa na dimensão 'ingênua e natural' do mundo, numa posição intermediária entre a percepção e a reflexão. Isso porque o pintor, com o corpo, transporta para a tela o mundo que o cerca, opera um diálogo, uma manifestação do ser. (DO CARMO, 2004, p. 56)

Além da representação por meio da pintura, também se enquadra perfeitamente um tipo específico de representação gráfica, a de cadernos de viagem. Este que se destaca por ser um registro rápido e um modo de compreensão do objeto observado proporcionados pela percepção, não deve ser visto como uma obra de arte, em que o valor está na obra finalizada, mas sim como uma aceitação do mundo, porque é através do ato perceptivo que o desenho surge, tentando capturar o que o objeto mostra ao sujeito.

É válido lembrar que não se pode confundir sobre essa principal função da percepção dentro da representação, uma vez que se o desenho é visto apenas como um registro técnico-formal de um objeto, o sujeito se reduz apenas ao ato mecânico e o ato de desenhar em si deixa de ser uma expressão de toda responsabilidade daquele objeto.

Outra importância do caderno de viagem envolve quem irá vê-lo. Da mesma forma que cada artista possui um estilo, uma maneira de desenhar, como já foi dito, cada observador também possui uma maneira de ler. Assim, os desenhos criam uma série de leituras distintas que os enriquece.

Uma expressão é tanto melhor quanto mais nos incita a pensar o que ainda não foi pensado através do que se tem por adquirido, e ela só se mantém viva ou em uso porque através dela ainda nos ligamos ao mistério do exprimido. (FURLAN e FURLAN, 2005, p.32)

Tal reflexão demonstra justamente isto, os desenhos são mais interessantes quanto mais conseguem prender e instigar o leitor. Existem vários exemplos em que isso acontece, mas o mais simples pode ser o vazio presente em um desenho. As partes brancas do papel possuem significados tanto pra quem desenha como para quem observa.

Essa relação estabelecida entre sujeito, objeto e meio de representação foi um modo de tornar mais claro como se dá o funcionamento no campo perceptivo, notadamente na área da representação, do desenho e, mais especificamente, da produção e desenvolvimento de cadernos de viagem. Lembrando que o corpo e a linguagem constituem uma unidade coesa. E é através dessa união que o sujeito entra em contato com o mundo e o experimenta, justamente onde a percepção ganha espaço para se expressar.

2. ENSINO

2.1. ESCOLA DO PORTO (MIARQ.FAUP)

Para fundamentalizar esse estudo de comparação entre os cursos de arquitetura do MIARQ.FAUP e do IAU.USP, procurou-se compreender melhor como se estrutura o ensino em ambos. Isso foi feito através de entrevistas com professores e de embasamentos teóricos a cerca desse tema.

Quando se pensa na FAUP, deve-se associá-la com a importância do desenho em sua constituição. A tradição da Escola vem desse tema. E, nesse sentido, é possível notar a presença do desenho em todas as disciplinas. A disciplina de desenho do primeiro ano conta com 6 horas por semana e da do segundo, com 3 horas.

Para compreender melhor como funciona o ensino da FAUP, que tem como suporte a disciplina de desenho, uma série de estudos foi levantada. Partiu-se do entendimento de como são as matérias de Desenho 1 e 2, quais são suas características principais e suas particularidades diante das falas de quatro professores, dois do primeiro e dois do segundo ano, sendo que dois deles lecionam atualmente na FAUP. Além disso, foram buscadas outras ações mais concretas, onde são mostrados desenhos e onde pode-se aplicar uma relação e uma análise a partir da constituição de uma mentalidade voltada para o exercício do desenho, essa mentalidade tão presente na FAUP. Isso ocorreu por meio de dois livros, que são, de certa forma, catálogos de exposição de desenhos.

Inicialmente, serão mostradas as entrevistas dos ex-professores Joaquim Vieira, que lecionava para o primeiro ano e o professor Antonio Carneiro, para o segundo ano.

As entrevistas foram feitas pelos professores do grupo N.ELAC - IAU em visita a Porto em novembro de 2012. Elas são bastante ricas no sentido de ampliar a visão que se tem do desenho na FAUP - o seu contexto histórico e seu desenvolvimento ao longo dos anos - e mais ainda, novas fontes de aprendizado nessa área, como complemento dos estudos já levantados.

A entrevista com o professor Joaquim Vieira, primeiramente contextualiza o processo histórico do curso de desenho. Ele começa afirmando que o conceito mais importante quanto à questão do desenho foi a introdução do desenho no curso de

arquitetura da FAUP após o *25 de abril*², o qual possibilitou a criação de um curso novo.

Pela primeira vez, a carga horária da disciplina de desenho teve uma dimensão que se igualou a disciplina de projeto, 12 horas. O professor lembra que hoje em dia a carga horária é bem mais reduzida. Ao longo do tempo ela sofreu alterações, passando de 12 para 8 horas e, até recentemente, para 6 horas, mas afirma que vai voltar a ser de 8 horas. Esse fato permitiu a introdução de uma nova dinâmica pedagógica, permitiu uma relação do aluno com a atividade, criando uma possibilidade de desenvolvimento, “uma massa crítica do tratamento das matérias que normalmente não existe”.

Dentro dessa relação, o professor Joaquim cita um lado menos palpável, a importância da aprendizagem. “Eu posso ser um bom professor em ensinar, mas se os alunos não tiverem sido bons alunos em aprender, não existe nada.” Diz que independente de qual for o ensino, o que interessa é a aprendizagem. Tal questão sempre foi um problema para ele, pois desde sua formação nas Belas Artes, não teve ensino praticamente, o ensino foi muito curto e o aprendizado, de verdade, vinha com a troca de informações com os colegas, era o chamado aprender em contexto, aprender em ambiente. Isso acontece em qualquer circunstância, pois estamos sempre em processo de aprendizagem. No entanto, apenas conseguimos aumentar nossa capacidade de aprender se o ensino for bom. “O ensino bom para mim é aquele que favorece a aprendizagem, só isso!”.

Junto a isso o professor Joaquim lembra que somente há aprendizado, quando o aluno está interessado em aprender. Não só o aluno, mas qualquer pessoa apenas capta aquilo que julga ser de seu interesse. E tal fato, analisado do ponto de vista dele é bastante complicado, uma vez que há sempre uma dificuldade de saber o que o aluno aprendeu. Mas, por outro lado, ele pode ter uma convicção forte e estar seguro sobre aquilo que ensinou.

² O 25 de abril, foi como ficou conhecida a Revolução dos Cravos em Portugal, em 25 de abril de 1974. Foi resultante de um golpe de Estado militar, o qual pôs fim ao regime ditatorial do Estado Novo, liderado por António de Oliveira Salazar, que governava Portugal desde 1933. O movimento dos militares teve apoio da população portuguesa e conseguiu implantar um regime democrático e instaurar a nova Constituição de 25 de abril de 1976.

Ainda acrescenta um fato curioso: as aulas teóricas as quais mais teve cuidado em preparar, algumas vezes foram aquelas que os alunos menos apreciaram. Entretanto, já chegou a receber palmas no final de uma aula que não tinha sido preparada.

Partindo para o curso de desenho da própria FAUP, ele conta que o processo pedagógico, já citado anteriormente, está impregnado nas diversas atividades durante todo curso. Os exercícios em si mostram isso. Tanto em atividades em sala, como no exterior, concilia acima de tudo uma relação forte entre interior e exterior, de modo que se faça valer a ligação mais íntima da arquitetura, unir objeto e espaço.

Grande parte das aulas é dada fora das salas de aula, mais de 50% delas. O empecilho maior para que não ocorram mais aulas no exterior é quanto às condições atmosféricas de Portugal, já que o inverno é bastante rigoroso. Sobre esse ponto, Joaquim fala do fato de desenhar em casa. Ele sempre foi contra. “Todos os desenhos feitos em casa eram cafonas, porque eram repetir em casa, eram todos falsos. Porque o maior problema era o tempo. Sempre o tempo foi a coisa mais importante.” Nas aulas, os exercícios tem duração, 30 segundos, 1 minuto, 5 minutos; e esse tipo de exercício também acontece na disciplina de desenho do IAU. É uma maneira de o aluno aprender a lidar com o desenho rápido e a instigar a sua percepção, características essenciais para um arquiteto.

Além de ser importante para o aluno ter um contato mais direto com o espaço nessas aulas ao ar livre, há outra questão que o professor Joaquim julga como extrema importância para a disciplina de desenho: o tema. “Acho que o tema é o principal veiculador da disciplina de desenho”. O curso de desenho da FAUP está dividido em quatro grandes temas: objeto, figura humana, espaço interno e paisagem. E os quatro estão presentes em todas as fases do processo pedagógico, onde o aluno já consegue sentir, através do seu aprendizado, a relação existente os temas na realidade da arquitetura.

Muitos dos alunos procuravam o professor dizendo que não sabiam desenhar, ou melhor, que desenhavam mal porque não estavam habituados a desenhar. Diante disso, Joaquim conta que, na verdade, os alunos não estavam habituados a ver. O processo no qual engloba o ver, o olhar atento, o observar, é o processo perceptivo. É a partir dele que o desenho começa a tomar corpo, ou seja, o seu desenho nada mais

será que uma consequência do seu olhar, da sua percepção. Assim, o professor acima de tudo deve ensinar os seus alunos a ver, para conseqüentemente, desenhar. Essa etapa é adquirida com muita prática e execução de desenhos, pois quando as pessoas passam a transferir atenções a uma única coisa, com o tempo vão aumentando sua capacidade apreciativa, de modo que deixa de ser um exercício e passa a ser algo mais fluído.

Outro ponto tem a ver com a escala, como lembra o professor. No desenho, a escala é um fator de extrema relevância, porque é através dela que o aluno consegue transpor, da melhor maneira possível, o que deseja. Por exemplo, se quer dar mais destaque a certa característica, a escala é maior; e se quer uma visão mais geral do objeto, a escala é menor, de modo a englobar tudo. Além disso, segundo Joaquim: “a escala tem a ver com o campo visual. Posso fazer um desenho inédito, singularíssimo a cerca de uma praça, desenhando a praça toda ou desenhando um canto da praça”.

A grande questão pensando na arquitetura acima disso, do ponto de vista do professor, é como esse tipo de imagem é um objeto importante para se debater questões associadas à visão arquitetônica, ao espaço arquitetônico. Para ele, os alunos mais interessados eram aqueles os quais usavam critérios consistentes, imagens portadoras de significados, de força poética, independente se fossem uma praça ou um edifício. Resumindo, o objeto tem para cada aluno, um momento mais importante. O que pode ser diferente para cada um, sendo que não há uma resposta para isso. Um desenho não é melhor que o outro, são apenas desenhos distintos, ou melhor, percepções distintas.

Finalizando, o professor diz que no desenho de representação, quando representamos o mundo e os outros, também temos que representar a nós mesmos, uma vez que a representação é sempre a nossa visão do mundo e sempre tem que ser para nós uma experiência muito forte.

Já a segunda entrevista, com o professor Antonio Carneiro, também abrange o tema geral do desenho, mas tendo como enfoque o desenho em projeto, uma vez que a disciplina de desenho do segundo ano é voltada para esse tema.

O professor Antonio começa a entrevista contanto como foi o início da sua carreira na faculdade e sua trajetória. Foi convidado a entrar no curso em 1970, pelo arquiteto coordenador do curso naquela época, para dar aula de desenho. Como a

Escola já passava por uma série de transformações por parte dos alunos diante dos programas e dos professores quanto ao modo de ensinar, foi pedido que se pensasse um programa no qual não fosse apenas um programa de status, como até então era comum nos três cursos - pintura, escultura e arquitetura. Os arquitetos, até então, tinham um ano de desenho, que era justamente esse desenho de status.

Nesse momento, Antonio diz que estava muito envolvido na pesquisa da chamada dinâmica corporal. E foi a partir daí que iniciou seu trabalho na FAUP. “Portanto, eu parti do corpo, de uma consciência do corpo relativamente ao espaço, relativamente a aquilo que é essencial na arquitetura, que é a criação do espaço, seja qual for esse espaço”. Procurou, assim, dimensionar o programa dentro de um exercício para a consciência, onde o corpo trabalha como mediador para compreender o espaço, a materialidade do espaço.

A maior preocupação do professor Antonio, no seu início da Escola, era criar um elo entre o desenho e a concepção da arquitetura. “O aluno, com instrumentos conceituais que lhe permitissem trabalhar o desenho como instrumento, instrumento de uma coisa que era para ele fundamental, que era a invenção da arquitetura.”

Antes de tudo, buscou entender o que os alunos traziam do primeiro ano e, mais ainda, que capacidade traziam. Para tal, ele procurou pensar um programa que servisse para projeto e que potencializasse essas capacidades, dando sentido ao desenho de representação e também ao de invenção, ou seja, ao de projeto. Resumindo, o professor queria transpassar aos seus alunos o valor do desenho na arquitetura. Um desenho através do qual o aluno pensasse seu projeto, que segundo ele era este o grande essencial e a grande conquista: a capacidade do aluno de passar a pensar seu projeto desenhando.

Nas suas aulas, o professor fala que pedia para os alunos fazerem desenhos de representação, pois para fazerem um projeto de arquitetura em determinado lugar, eles precisariam, primeiramente, conhecer o lugar; e o melhor instrumento para esse conhecimento era o desenho, a representação do próprio espaço. “Ao representar um espaço, eles já tinham que pensar o que iam fazer para esse lugar e, portanto, isso já teria que estar incluído nessa representação.”

Um dos instrumentos fundamentais nas suas aulas era o papel vegetal. Antes, os alunos desenhavam em um papel opaco, onde rabiscavam muito e não era possível

perceber direito o que estava representado. Mas depois, com sua chegada, o professor Antonio passou a pedir que os alunos colocassem primeiro um papel vegetal por cima do desenho e “purificasse-o”, traçando apenas aquilo que achassem essencial. E posteriormente, colocassem uma segunda folha sobre a primeira e assim sucessivamente. Tal exercício era um meio de compreensão para o próprio aluno do entendimento do processo. Ao colocar uma folha do lado da outra, era possível mostrar o que era essencial para o aluno. “Assim, aprendia de fato a pensar o desenho, o que, para mim, era e é fundamental”. Além disso, “o desenho permite uma relação entre quem desenha e a coisa, o lugar, o objeto arquitetônica”.

Assim como para o professor Joaquim Viera a questão do tempo é muito importante, para o professor Antonio Carneiro também é, mas de uma maneira distinta. Este conta que a questão do tempo e a capacidade de reflexão são fundamentais. Diz que quando se tem dúvida sobre algo ou não se tem capacidade de ir mais além, nada melhor que esperar algum tempo para depois retornar para tentar compreender. O tempo, nesse caso, é um tempo de reflexão diferentemente do qual Joaquim citou, o tempo de execução, de produção do desenho.

Para Antonio, o maior ganho dos alunos foi à capacidade de decisão do que iam representar no plano da concepção da arquitetura, pois não basta desenhar qualquer coisa, a partir da sua percepção, do seu olhar atento, o aluno tem que fazer diversas escolhas, quais elementos aparecerão na representação, em qual escala será, qual material será utilizado, qual o enquadramento, etc. O processo de percepção e a importância do olhar são fundamentais, mais ainda para o arquiteto do que para um pintor ou escultor. A sensibilidade relativa à matéria, aos materiais, o contato do corpo com o espaço, tudo é fundamental, lembra o professor.

Ainda, para ele, um dos pontos da aprendizagem é ensinar aos alunos que não se consegue nada com presa.

É preciso ter paciência na arquitetura. A gente tem que saber esperar. A inspiração não é controlada, ela simplesmente vem e, muitas vezes, eu não estou apto a captá-la. Além de tudo, o professor tem que ter paciência. Às vezes, é preciso repetir várias

vezes a mesma questão para os alunos. É preciso achar a maneira mais próxima do aluno para que ele entenda.

Para completar a entrevista, Antonio cita Álvaro Siza como um caso exemplar da utilização do desenho no desenvolvimento de projeto, desde a primeira idéia, do encontro com o lugar, das escolhas, das opções dos materiais. Um exemplo em que o pensamento era todo traduzido em forma de desenho, mostrando o grande papel de compreensão do desenho.

Após as duas entrevistas acima, parte-se agora para as outras duas entrevistas com os atuais professores. Assim, tal estudo inicia-se pelo Desenho 1, cuja disciplina é ministrada pelo professor José Maria. José Maria é escultor, foi formado na Escola Superior de Belas Artes do Porto em 1989. Começou a lecionar no ano 2000. Defendeu seu doutorado em 2009, sobre o tema ensino de desenho.

Durante a palestra do professor, ele procura abordar como se dá o desenho do primeiro ano para além das questões técnicas. Procura dar um panorama do que é o desenho e mostrar que nessa prática há um jogo com a sensibilidade, com as questões subjetivas e perceptivas, muito intenso.

Ele inicia dizendo que ninguém escreve em papel mais, agora só escrevem em Word. Mas o que interessa é se sabe escrever. No desenho é a mesma coisa, se a pessoa sabe desenhar, sabe o que quer fazer, se tem uma consciência do que é o desenho, terá uma facilidade maior depois para desenhar digitalmente. Todavia, desenhar a mão significa estabelecer relações perceptivas e sensoriais muito distintas, além de possibilitar uma identidade própria que quando se escreve e/ou desenha em meio digital isso se perde, tudo sai padronizado e não se sabe mais quem desenhou, quem é o artista e quais são suas características.

E por isso que o desenho, pelo ponto de vista do professor José Maria, continua a ser fundamental não só no processo de projeto arquitetônico, mas também no processo de conhecimento. Além de tem uma capacidade construtiva e objetiva, serve para conhecimento próprio, conhecimento da intimidade, reflexo do meu eu.

O desenho do primeiro ano é fundamentalmente relacionado com a apreciação do real. Procura-se proporcionar ao aluno ferramentas que lhe permitam desenvolver capacidades de representação, de organização e de concepção de projeto, além de

possibilitar maior desenvoltura para construir imagens, ou seja, dizer através de desenhos o que se pensa. Ele também funciona como princípio artístico, algo que traga uma satisfação ao aluno, que mexe com o lado sensível e emotivo.

É uma disciplina que contém todos os processos - história, projeto, desenho em cad, geometria – mesmo que o desenho enquanto unidade curricular desapareça em certa fase do curso. Ela se divide em 3 fases.

No início, o aluno é convidado a olhar para situações muito particulares. Não são postos problemas de quantificação de espaços, como luz, sombra, cores. Primeiro, olham para objetos relativamente simples e tentam elaborar traduções muito básicas, relativas à altura, à largura e às relações de proporção.

Outra questão é a ocupação da folha. Se tiver uma folha A4, o aluno tem que desenhar em A4. Ele deve gerar o desenho proporcionalmente a folha em que fará isso, deve passar a escala do desenho para a dimensão da folha. Esses exercícios implicarão em grandes ampliações e em grandes reduções.

São desenhos que levam em conta, sobretudo a relação da largura e da altura. Não interessa tanto o objeto em si, mas sim a relação com as medidas. O aluno deve sair medindo os objetos sobre os quais está diante e compreender as relações e proporções por meio de desenhos.

Isto é o alicerce, o processo de construção e aprendizado do ato de desenhar. É importante dizer que para a construção do desenho não se pode usar borracha, que é uma maneira de deixar registrado todo o desenvolvimento do processo.

Um dos exercícios é o de desenho de cadeiras. O princípio é sempre o mesmo: organização, linhas de construção, alturas, larguras, tridimensionalidades. É sempre um processo métrico, construtivo, matemático, ligado a uma apreciação racional dos objetos. Nesse ponto não está em jogo a questão sensorial, emotiva, sensível e de representação gráfica, mas sim a capacidade de medir e representar objetos.

O Professor afirma também é importante perceber aquilo que vai além do objeto. Além de entender o objeto, entender o espaço em que está inserido, afinal, desenhar é perceber os vazios, e ao compreendê-los é possível compreender as partes. O vazio fomenta o que virá a ser o desenho, ele ajuda a corrigir o cheio, pois, de certa forma, pode ser considerado igual ou mais importante que o cheio.

Outro exercício parte para a criação de desenhos com claro e escuro. Tem teoria e muita prática para isso. Nesse sentido, os alunos produzem uma paleta de valores, uma régua com intervalos de 2 centímetros, que vai do branco até o preto passando por 10 intervalos, por vários tons de cinza; lembrando que os alunos fazem isso a lápis. É um pensamento muito organizado para entender como funciona a luz e a sombra e que dependendo da incidência da luz, um branco não é um branco, mas sim um tom de cinza.

Há também a parte em que os alunos aprendem a representar espaços internos. É um exercício com certa complexidade, já que possui vários pontos de fuga. É um espaço limitado com o qual o aluno tem que saber lidar. Nessa etapa é onde mais se vê que o conhecimento teórico é corrigido pela prática. O professor insiste em mostrar e discutir com o aluno sobre o que não está certo no desenho, tentando incorporá-lo ao problema a fim de assimilar o próprio erro.

Da mesma maneira, tem a fase de desenhos de exterior. Aqui é interessante que o aluno possa demonstrar que consegue construir volumetrias do exterior e que tem domínio sobre as questões acerca dos limites dos campos de visão, daquilo que vê e da situação complexa de perspectiva com múltiplos pontos de fuga.

A zona do conhecimento de figura humana também tem vez no curso de Desenho 1. É um entendimento da estrutura do homem, da escala humana, o qual é fator essencial na arquitetura. A matéria visa compreender as relações de proporção e não ensinar a desenhar ossos e músculos. Para tal, os alunos realizam desenhos de modelos vivos, uns posam para outros desenharem e, assim, todo mundo participa do exercício.

Dentre todos os resultados esperados, um deles é que com o tempo o aluno possa ganhar autonomia e saiba distinguir o que deve desenhar e o que não deve, sem ter o professor como suporte para isso.

Os esquissos, chamados croquis aqui, é uma parte bastante interessante. São desenhos mais rápidos, os quais acompanham o aluno pelo resto da sua vida como arquitetos. É utilizado para se desenhar aquilo que não se conhece, ou ainda, aquilo que se está a procura. Mas, é também o desenho ideal para se desenhar aquilo que se conhece muito bem. Isso se torna até uma dicotomia, porém uma dicotomia que mostra a importância desse tipo de registro.

Pode-se dizer que é a prática do ver. Os alunos aprender a ver, primeiramente. De início, é interessante que os alunos procuram o objeto e a fachada, não há céu e não há chão em seus desenhos. Entretanto uma arquitetura sempre está no chão, afirma o professor José Maria. Então, pede-se que todos os desenhos tenham independentemente das suas particularidades gráficas, céu e chão. Isso tem que estar marcado no desenho, nem que para tal se utilize cores. Há um jogo entre os pontos de observação que mostra bem isso, ora há arquitetura embaixo e muito céu, ora há arquitetura em cima e muito chão. Essa relação é muito necessária, pois arquitetura não é apenas um caixote no meio do vazio.

Em seguida, a segunda parte vem por meio da compreensão da disciplina de Desenho 2. Esta ministrada pelo professor Vítor Silva, que é artista plástico e está a mais de 20 anos na FAUP.

Primeiramente, ele fala da importância da perspectiva. No curso há um aprofundamento do exercício da perspectiva. O trabalho desenvolvido no ano conta com três fases. A primeira que é a análise de um espaço, a qual é relacionada com a disciplina de projeto por meio de desenhos próprio do sítio. A segunda que tem a ver com a cultura do desenho em arquitetura, que são os desenhos dos desenhos, ou seja, um contato com a experiência visual, um contato com arquitetos e artistas. E a terceira que é o desenho da concepção, de imaginário, uma ligação muito estreita com o exercício de projeto.

Após essas fases, ocorre a produção de painéis. Neles há um exercício que transpassa o campo do desenho, um exercício de composição, de posicionamento das imagens e de seleção destas. Isso deve ser o mais elaborado possível para que as imagens escolhidas falem por si só.

Mais ainda, na perspectiva, não se trata de fazer uma geometria, mas sim de aplicar os conceitos da geometria combinando com o sentido da apreciação visual, com processo perceptivo. Entra aí algo além, que é a experiência sensitiva.

Mas o professor deixa claro que a apreciação perspectiva nunca nós permite ver em 90 graus, quando muito vemos em 60 graus, a qual já é uma visão periférica. A imagem da perspectiva sempre determina a posição do observador no espaço. E se a perspectiva é um artifício, uma representação artificial, tem que tomar cuidado com a lógica artificial da sua construção. É preciso sempre mostrar ao aluno que algumas

questões são imprescindíveis, como considerar onde está o observador, a linha do horizonte e o centro de composição da imagem, isto é, o sentido do olhar.

Uma experiência que tem sido muito boa e pertinente na Escola é o ensino de desenho não ser dado por arquitetos, mas sim por artistas plásticos. Essa idéia de um artista ensinar outro artista cria um diálogo bastante rico e um aprendizado, de certa maneira, mútuo. O arquiteto consegue ter um conhecimento mais amplo do que constitui o campo do desenho para além da representação da arquitetura.

Uma grande importância no curso é quanto ao enquadramento. “A arquitetura é a arte dos enquadramentos”. “Mostrar onde começa e onde termina um desenho também é uma arte”. O desenho deve mostrar uma unidade, uma leitura clara e coesa. A relação entre aquilo que é construído e aquilo que é infinito, isto é, que é céu deve estar bem resolvida.

No entanto, isso não pode ser confundido com a definição do desenho, uma vez que o desenho não é uma arte de definição, mas é uma arte de abertura a muitas definições, é um espaço sempre aberto, sempre controverso.

Nesse curso, os professores optam por orientar de forma muito forte o processo dos alunos. Eles sabem o que querem, são muito objetivos. O processo por ser muito definido, deixa bem claro o resultado que esperam obter. Mas também deixa um espaço para o aluno criar sua autonomia.

Os exercícios são muito obrigatórios, embora tenha uma fase do processo em que os professores deixam os alunos se expressarem da maneira que querem. Criam aí um espaço de abertura para os alunos mostrarem sua identidade.

A rigorosidade e objetividade os professores mostra a importância da didática. Vítor revela ser fundamental essa questão. Aula a aula sabem exatamente o que vai ser dado. Os alunos nunca sabem o que irão fazer, pois há sempre novidades e mudanças com o passar do tempo.

Além disso, os exercícios são feitos na frente do professor, exceto os desenhos do caderno. Caderno é o que eles chamam de desenhos feito fora da aula, desenhos feito em casa; cada aluno tem um caderno e nele está presente uma série de representações.

Dentre os exercícios de desenho há alguns que são citados pelo professor Vítor, como o de alterações de escala, ora diminuindo, ora aumentando um desenho para

compreender e relacionar melhor o espaço da folha e do desenho; o de desenhos de contorno; o de desenhos de detalhe e os esboços, que são os croquis.

A partir dessa visão de como funciona o desenho na FAUP e de quais são os pontos de vista dos professores, é que procurou-se abordar dois desdobramentos. Ver as recorrências presente nos livros e nas falas dos professores e, mais ainda, acrescentar novas experiências e noções de outros autores a cerca do que é o desenho, nas suas diversas expressões.

Um dos desdobramentos é a Sebenta de Desenho 2, de 2011 e 2012. Primeiramente, deve-se entender que uma sebenta é um material de apoio que reúne vários resultados. Em específico, essa serve para mostrar alguns desenhos, “para mostrar uma seqüência de resultados, de acordo com as intenções que orientam, em âmbito pedagógico, o rol dos exercícios que lhe deram origem. Serve, ainda, para mostrar, articuladamente, orientações e resultados, argumentos e imagens, conseqüências, tendo em consideração as questões teórico-práticas colocadas ao longo de todo o processo de ensino.” (p. 04)

Além disso, serve para uma reflexão entre docentes e discentes sobre o que foi produzido e o que se comunica através do desenho. Para os docentes, mais ainda, trata-se de aprofundar o significado do desenho e o sentido da sua pedagogia. Não é apenas uma ilustração de amostras, mas uma oportunidade para rever o que foi produzido e o caráter da pedagogia empregada.

A folha de papel é um grande campo de atração para quem desenha. É nela que irá se desenvolver uma série de situações e ações durante a produção de um desenho. As ferramentas para essa produção são as mais variadas (lápiz, lápis de cera, pastéis de óleo, carvão, grafite, aquarela), no entanto, possuem uma característica em comum que configura o campo do desenho: os borrões que vêm a sujar. O “sujar” não visto como algo negativo, de desvalorização da representação, pelo contrário, visto como marcas de todo o processo de desenhar, são manchas que vêm tanto para somar ao restante do desenho, quanto para lhe deixar mais evidente, mais claro, como se fosse possível ver nessas marcas a mão do artista e identificar o percurso do ato de desenhar, construindo uma leitura mais palpável do que é o objeto e de como essa representação foi construída.

O campo plástico, por sua vez, torna-se completo ao se mostrar uma relação forte entre claro e escuro e, mais ainda, entre limpo e sujo, configurando assim resultados inusitados e espontâneos.

Dentro dessas configurações, as matérias de desenho possibilitam o equilíbrio entre dois eixos, um teórico e um prático, “entre o domínio conceptual e crítico e o domínio da manualidade e do fazer”. (p. 03) A partir disso, pode-se estabelecer e apresentar a dualidade existente entre o limpo e o sujo, uma que inclui os princípios de ordem ideal, metafísica e outra de ordem racional e física.

A presença de borrões se pensada no lado físico, leva sem consideração o material utilizado, sua dureza e flexibilidade, o posicionamento da mão sobre a folha e como ocorre a interação entre o que foi desenhado e o que virá a ser desenhado, se a mão se apóia ou não na folha, se o “borrado” vem daí ou é uma consequência externa, por exemplo, um pingo de chuva. Já do ponto de vista metafísico, cada desenho, ou melhor, cada artista tem por trás do ato de desenhar, uma intenção, um desejo, os quais se traduzem por meio de linhas. Essas linhas ao ganharem forma e definição estão carregadas de significado, juntamente a elas estão as imprecisões causadas durante esse desenvolver.

Todas as certezas ou incertezas repercutem na ação de desenhar, na desenvoltura experimental.

Dentro do livro da Sebenta ainda há uma explicação de como se dá a matéria de Desenho 2. É um esclarecimento bastante pertinente, porque vem a complementar a fala do professor Vítor - cabe dizer aqui que Vítor também participou da produção desse material, juntamente com outros três professores da FAUP. Aqui há uma sistematização melhor de cada etapa no curso, bem como exemplos que deixam claro o que se quis dizer.

Desenho 2 é uma matéria que tem extrema relação com projeto. O desenho, desde sua concepção mais imediata até a adoção de efeitos digitais, é de importância fundamental e explícita dentro do curso de arquitetura da FAUP. Nesse sentido, pode-se até existir um empasse, pois o desenho no curso é lecionado por não-arquitetos, como já citado anteriormente.

Entretanto, o desenho desse modo é que contribui sobremaneira para a formação do estudante de arquitetura dentro das questões críticas, pragmáticas,

técnicas e estéticas. A área do desenho é apenas uma das faces que constitui a formação do estudante.

A pedagogia adotada tem a intenção de melhor reunir a observação e a concepção. “Por isso, a pedagogia do desenho tem sabido manter a distância de modo a integrar as mais variadas experiências e distintas funções críticas, separando para melhor reunir; o que é de domínio da observação e o que é do campo da análise; o que é do âmbito da expressão e o que é objeto da concepção; o que pertence ao regime da representação e o que acontece na mesa de projeção.” (SILVA, 2012, p. 05)

Essa idéia de afastar a matéria de desenho, abrangendo uma série de questões e aprendizado que extrapolam o campo da arquitetura, para assim, aproximá-la melhor do ato de projetar é uma característica marcante nesse curso. É justamente por reconhecer a complexidade desse tema é que os professores separam a pedagogia do desenho e da arquitetura. Mas deixam claro que isso é um método para que as “competências instrumentais e críticas do desenho” venham a ser suportes fundamentais para as práticas projetuais.

Resumidamente, a separação do processo de conhecimento de desenho e de projeto serve para entender e aplicar a aproximação e a relação existente entre essas duas esferas, de modo que uma complementa a outra.

A perspectiva é a chave enquanto sistema de representação para a articulação de imagens utilizadas no âmbito do projeto de arquitetura. Esse tipo de desenho engloba o aprendizado de Desenho 1, de Geometria e de Projeto1. Nele é possível combinar uma diversidade de possibilidades e intenções de desenho.

A maneira de construção de uma perspectiva agrega várias fases que possuem uma relação estreita com o processo de representação de projeto, como a análise de um lugar, o plano de concepção e das hipóteses de forma, a relação vivencial dos espaços, a caracterização expressiva e a comunicação final.

Tal representação tem uma resposta mais imediata e direta quando relacionadas aos demais tipos de desenho do campo da arquitetura. Há uma maior facilidade de entendimento por parte de quem observa de forma rápida. Além disso, é na perspectiva que se encontra o "cruzamento do sensível e do inteligível". É onde o aluno pode expressar toda sua percepção por meio de traços que lhes são característicos e que expressam a sua identidade e, mais do que isso, mostram a sua

intenção, o que não ocorre com os outros tipos de representação, como cortes, plantas e fachadas, as quais seguem um padrão, uma objetividade que exclui a marca e a característica de quem desenhou.

Assim como já foi dito, a disciplina de desenho, no caso de Desenho 2, tem uma série de fases que a constitui. A primeira delas é a perspectiva que tanto foi citada acima. Para executá-la, pensa-se em vários conceitos: campo visual, linha do horizonte, profundidade do espaço, relação entre espaço arquitetônico e posição do observador, medida das formas, relação entre cheios e vazios, posição, enquadramento, composição.

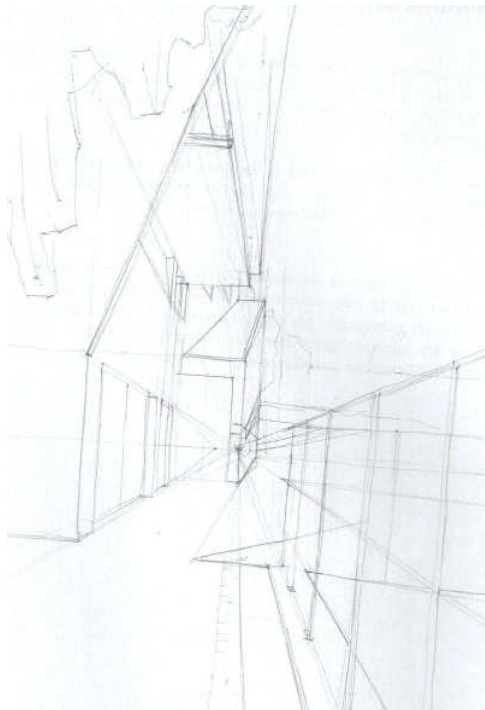


Ilustração 1: Bruno Meleiro. Esferográfica. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.



Ilustração 2: Teresa Fagulha. Caneta. A4. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

O segundo ponto é a análise de um espaço. Os alunos estudam e adquirem um conhecimento sobre um espaço determinado, e esse conhecimento se dá por meio de desenhos que possibilitam uma compreensão de relações entre as formas dispostas no espaço, de aspectos para a representação em profundidade, da singularidade do terreno e da forma de implantação da obra e do reconhecimento de tipologias e singularidades compositivas, que são respectivamente desenhos de planta, perspectiva, corte e fachada. É o "desenho enquanto estudo do sítio de projeto". (MENDES, 2012, p. 15) Mais ainda, são desenhos elaborados a partir da "vivência multidimensional do espaço". (PELAYO, 2012, p. 15) O aluno diante das experiências visuais e sensoriais consegue apreender o espaço tomando seu próprio corpo como medida e traduzindo isso na forma de desenhos.

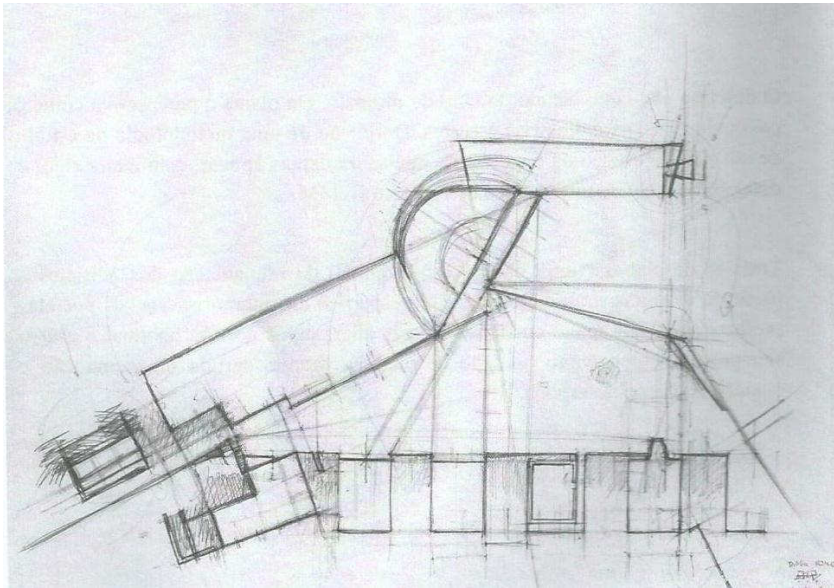


Ilustração 3:Diogo Romero. Esferográfica. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

Depois vem a terceira etapa, a análise de um lugar, o sítio. A fase anterior é uma experimentação e uma preparação para esta. Aqui se encontra um estudo mais elaborado, que se dá por meio de inúmeros esboços com a finalidade de "conhecer e representar um sítio com o máximo de precisão; respeitando as suas medidas, a relação entre espaços cheios e vazios, os eixos estruturantes, os acidentes do terreno, e outras singularidades." (PELAYO, 2012, p. 19)

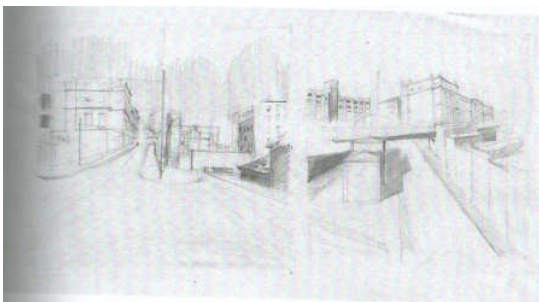


Ilustração 4: Catarina Machado. Lápis de grafite. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

Ilustração 5: Teresa Fagulha. Lápis de grafite. A4. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

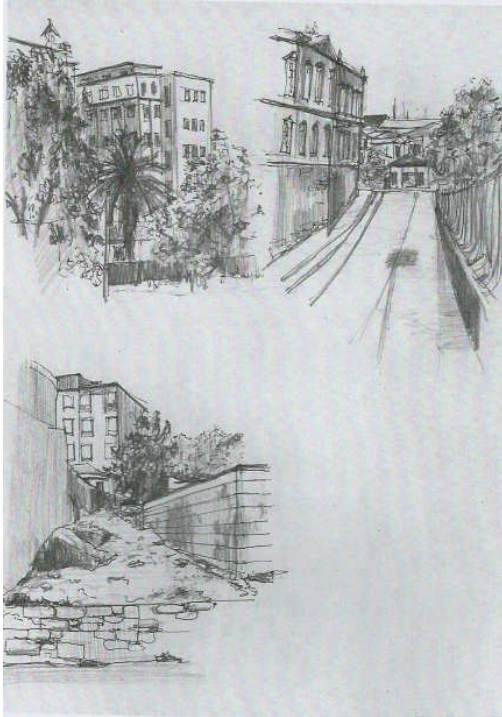


Ilustração 6: Teresa Fagulha. Lápis de grafite. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

Entretanto, cabe ao aluno filtrar as informações e os aspectos mais importantes para seu estudo, características que irão representar melhor a situação urbana do local. Com isso, o que se deseja é criar um discurso por meio de imagens que sejam capazes de descrever o lugar.

A outra etapa vem de desenhos a partir da maquete. "Diversas observações sobre um objeto construído que reproduz ou simula uma área delimitada do espaço existente". (LIMA, 2012, p. 25)

A maquete física é uma ferramenta que contribui para um entendimento bem maior do objeto, do lugar do terreno. Mais do que a maquete em si, a possibilidade de desenhar a partir desta. "É uma representação da representação". (PELAYO, 2012, p. 25) A compreensão, nesse sentido, torna-se mais clara, pois os desenhos podem ser construídos de diferentes ângulos e com uma complexidade formal. A maquete facilita uma ou outra visão que poderia não ser visualizada.

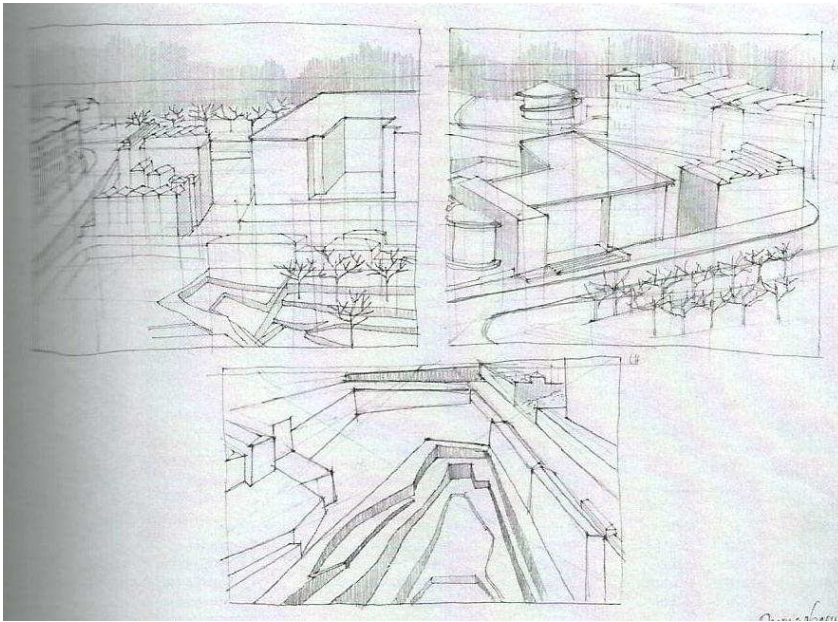


Ilustração 7: Maria Abreu. Caneta e lápis de grafite. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

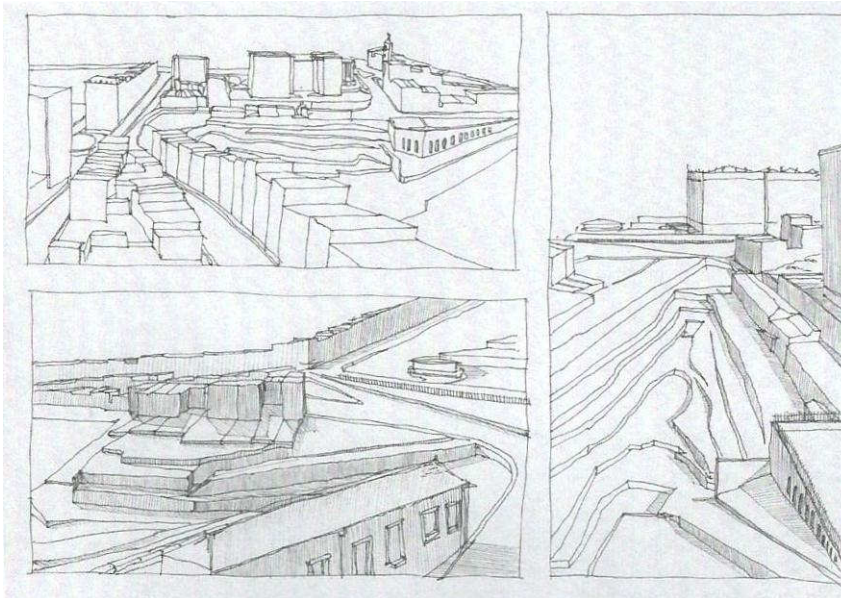


Ilustração 8: Ana Rita Vale. Caneta. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

A partir das quatro etapas acima, vem a última, a síntese final. Como o nome já diz, é uma série de imagens que sintetizam todo o conhecimento aprendido durante o curso. É uma mescla de diferentes sistemas de representação que o aluno julga ser relevante para o entendimento do sítio de projeto, seja por meio de plantas, cortes, fachadas, perspectivas, axonométricas. Lembrando que esse exercício se resume em um esforço por parte do aluno, para que com a menor quantidade de desenhos possíveis passa mostrar as informações essenciais.

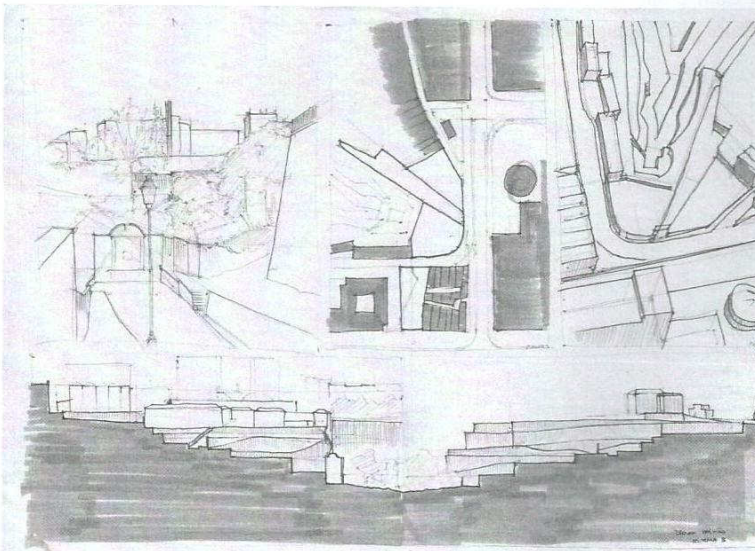
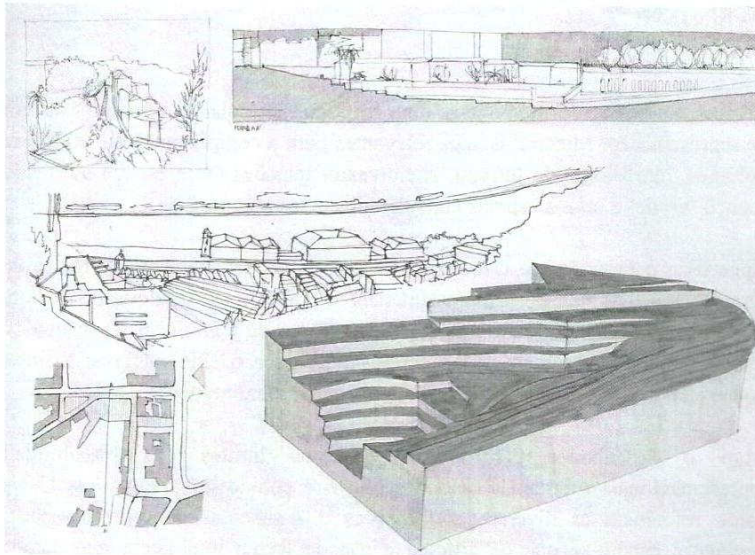


Ilustração 9: Ana Rita Vale. Caneta e marcadores. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

Ilustração 10: Diogo Paixão. Caneta e marcadores. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

Outros tipos de exercício também estão presentes no curso de Desenho 2 e contribuem para o conjunto do aprendizado. Como o exercício de *Desenhos dos desenhos*. São diversas experimentações através do contato dos desenhos de vários autores, tanto de artistas quanto de arquitetos, que criam uma possibilidade de aplicar e conhecer novas técnicas, traços, materiais e atitudes plásticas. Além de ser um exercício de cópia, é um exercício de interpretação e de aquisição de um repertório gráfico que posteriormente poderá ter sinal nos trabalhos individuais.

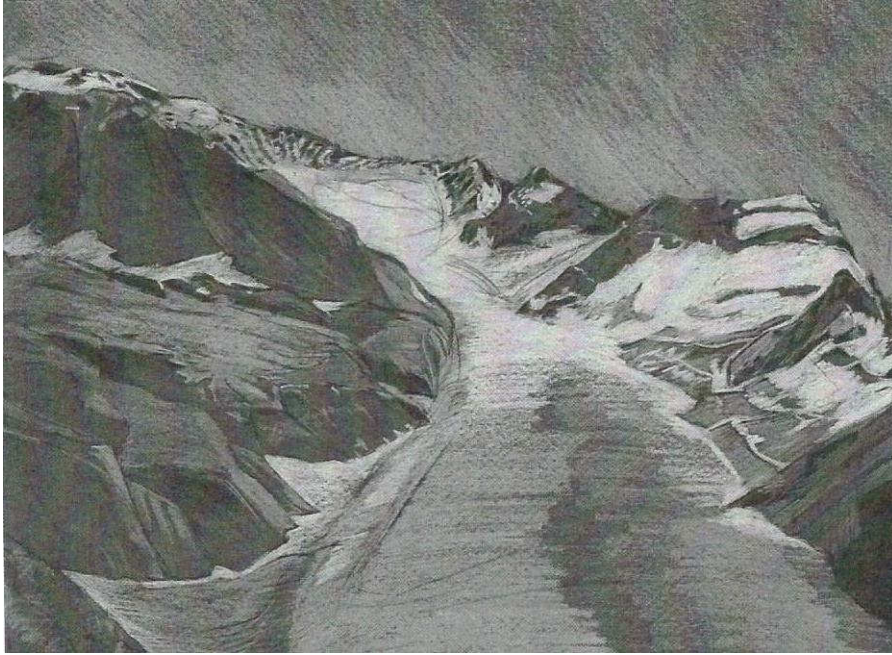


Ilustração 11: Catarina Machado. Pastel seco sobre papel cinza escuro. A4. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

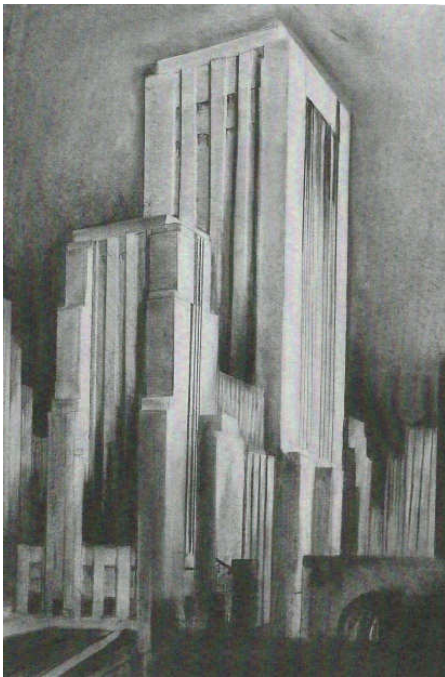


Ilustração 12: Catarina Machado. Carvão. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.



Ilustração 13: Daniela Silva. Caneta. A4. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

Também há o exercício denominado de *Aplicação: objetos como arquiteturas*.

Este é um exercício que apela ao lado mais lúdico, imaginativo, transgressor e subversivo do acto de criar. Partindo de composições com pequenos objectos e pedaços de lixo, representam-se espaços arquitetônicos que derivam da sugestão dessas formas através de um processo de associação livre, que dá continuidade à experimentação plástica iniciada na fase anterior. (MENDES, 2012, p. 45)

Essa é uma questão bastante interessante, uma vez que o aluno tem que transformar um objeto sobre a mesa em uma arquitetura, criando além da arquitetura, o espaço onde estará inserido e a sua relação de proporção com esse espaço.

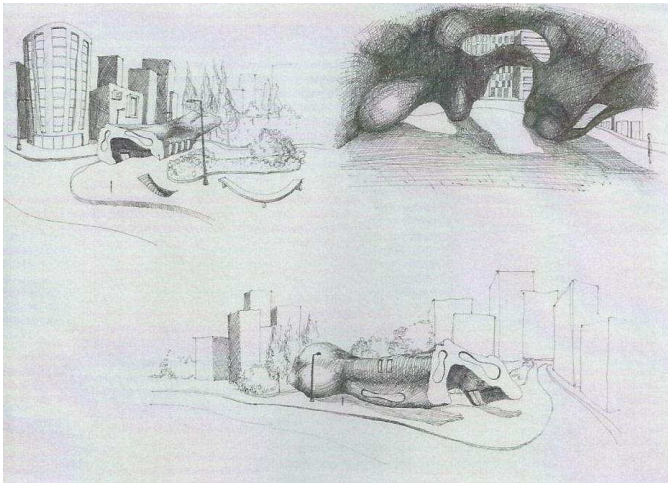


Ilustração 14: Daniela Silva. Caneta. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

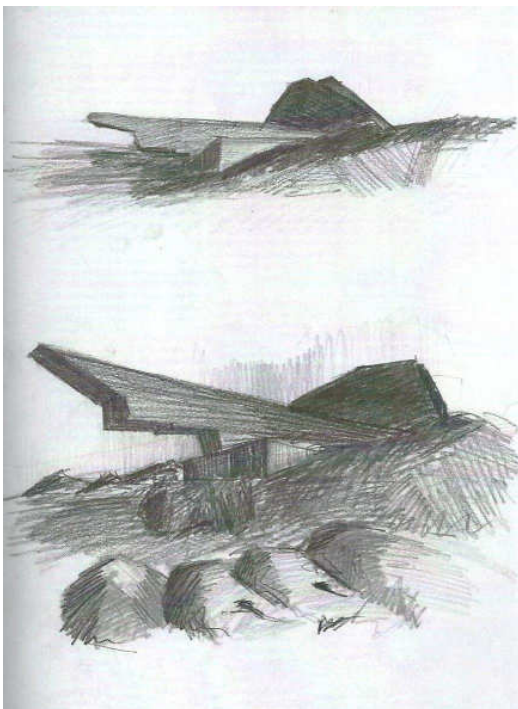


Ilustração 15: José Silva. Lápis de cor. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

A *Varição de cubos* é outra etapa. Uma etapa na qual constitui o início do aprendizado do desenho de perspectivas. O começo é feito com formas geométricas simples. É a partir de plantas e fachadas que aprendem a desenhar perspectivas de "memória", as quais são distintas das perspectivas de observação produzidas diante de um objeto determinado. Esse tipo de representação torna-se um meio muito eficaz de produção de desenhos claros e legíveis.

Depois disso, aprendem a fazer a sombra nessa representação perspéctica e, posteriormente nos próprios projetos.

Estudo das sombras produzidas pela orientação do sol sobre as superfícies, numa série de perspectivas do projecto, começando por formas geométricas simples. A exploração da sombra enquanto elemento expressivo e dominante na composição visual. (MENDES, 2012, p. 67)

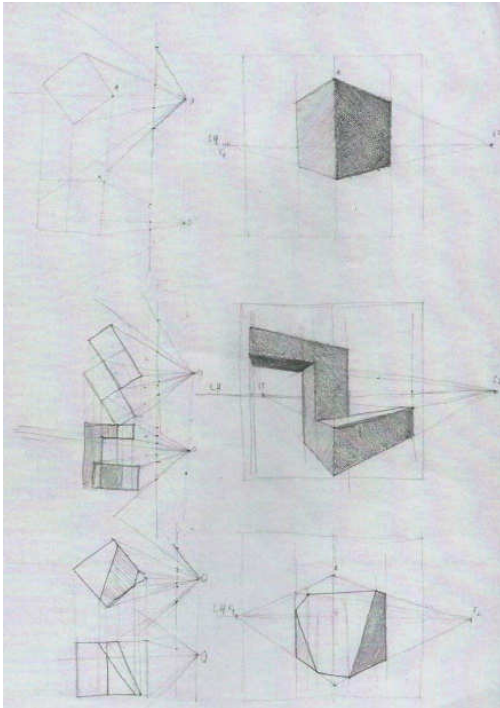


Ilustração 16: Bruno Meleiro. Lápis de grafite. A4. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

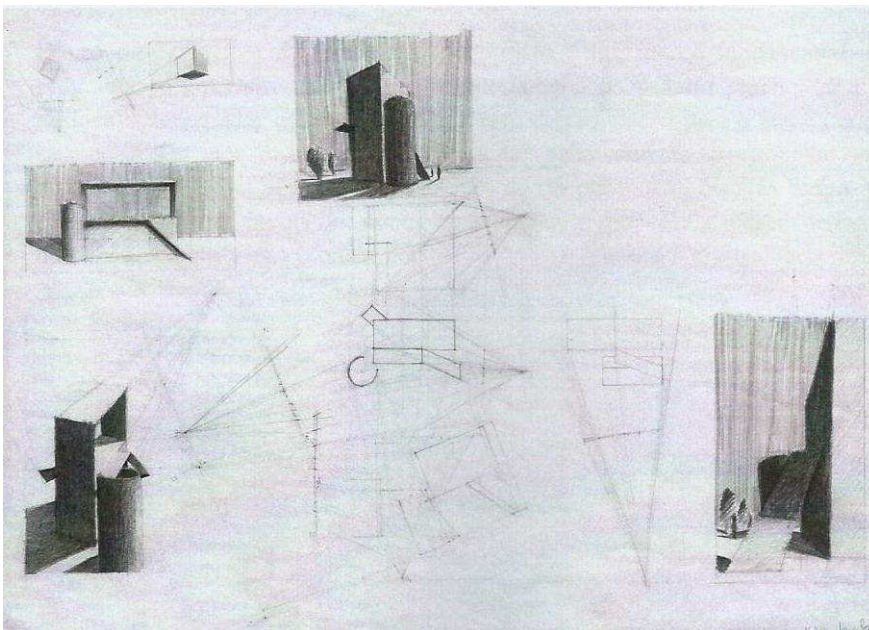


Ilustração 17: Joana Costa. Lápis de cor. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

A aplicação de todas essas questões acima se dá na fase de *Percurso*, em que os alunos produzem diversas perspectivas no percurso, no exterior e no interior de seus projetos. A partir dos elementos aprendidos, o aluno consegue expor, ou melhor, representar vários pontos de vista visando mostrar e qualificar o projeto desenhado.

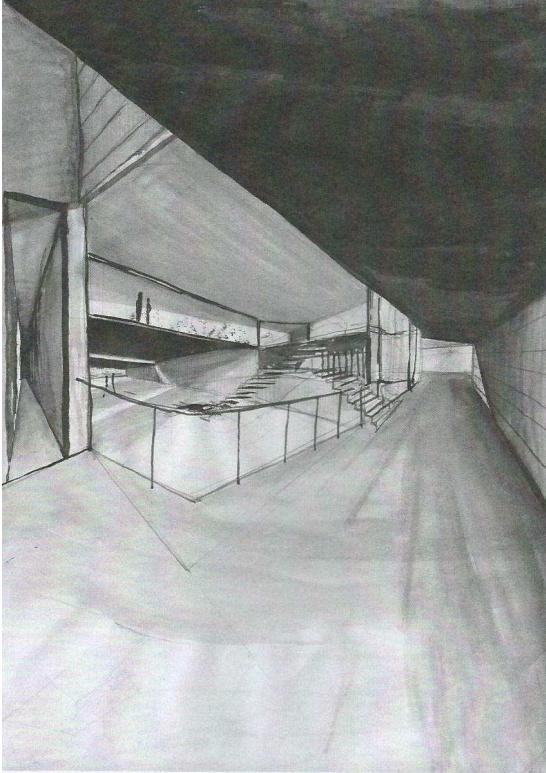


Ilustração 18: Madalena Vidigal. Lápis de grafite, tinta e aquarela. A3. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

O mais relevante aqui para a pesquisa é a última etapa citada na Sebenta, chamada de Caderno. Para os três professores portugueses, os cadernos têm papel importantíssimo no processo de aprendizagem. Segundo Luís Lima (2012, p. 99), o caderno tem papel de "revisitar e desenvolver, mas também reinterpretar algumas questões lançadas na aula, estando também aberto a outras matérias relativas ao desenho como área abrangente". Já para Marco Mendes (2012, p. 99), "o caderno é um instrumento de aprendizagem e de autoconhecimento essencial para o aluno. É onde se registram apontamentos, executam exercícios, mas também onde se tem mais liberdade para colocar o desenho ao serviço das inquietações do projeto, e não só". E para finalizar, para Raquel Pelayo (2012, p. 99), "manter um bloco diário de apontamentos visuais desenvolve a inteligência visual e o pensamento divergente: dois grandes pilares da criatividade".



Ilustração 19: Desenho de aluno não identificado. Lápis de grafite e aquarela. A5. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.



Ilustração 20: Ana Rita Vale. Lápis de cor. A5. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

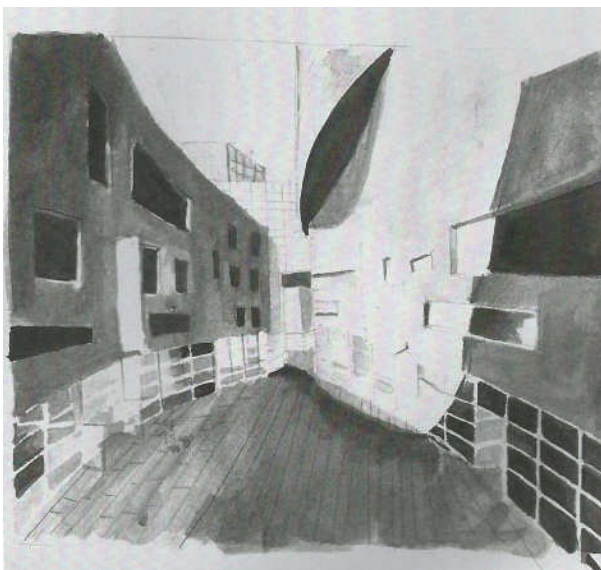


Ilustração 21: Catarina Machado. Caneta e aquarela. A5. Fonte: SILVA, V., Porto, 2012.

Além dos três estudos citados acima, há o último, que foi do livro é um catálogo da exposição *Desenho Projeto de Desenho*, criado pelo IAC (Instituto de Arte Contemporânea), ocorrida em 2002/2003. Ela vem a somar a uma série de exposições já feitas dentro do ciclo: *Desenho em Portugal no Século XX*, o qual teve início em 1999, com a mostra *Desenho dos Surrealistas em Portugal, (1940-1966)*, continuando em 2000, na mostra do *Gênio do Olhar – Desenho como Disciplina (1991-1999)* e, em 2001, com a exposição *Modos Afirmativos e Declinações – Alguns Aspectos do Desenho na Década de Oitenta*.

Nesse sentido, tal proposta vem a complementar o campo do desenho através da aplicação dos conceitos e temas para uma experimentação externa, a qual abrange arquitetos já consagrados e atinge um público muito mais amplo.

A mostra conta com desenhos de diversos arquitetos. São cerca de 250 desenhos originais de aproximadamente 50 arquitetos, dentre eles nomes como Álvaro Siza, Fernando Távora, Hestnes Ferreira, Viana de Lima, Souto de Moura. Percorreu várias cidades portuguesas, como Porto, Sagres, Famalicão e Castelo Branco.

Aqui estão presentes

os desenhos de arquitetos que sempre desenharam para que a arquitetura acontecesse como necessidade vital e realização artística. O desenho tem sido para o arquiteto, antes de mais, um instrumento do projeto, mas também um meio de realização plástica pessoal. (CARNEIRO; MORENO, 2002, p. 11)

Por meio da exposição foi possível abordar o tema do desenho pensado durante a concepção de projeto de forma bastante diversa. Os desenhos vão desde simples esboços até os mais rigorosos. Ainda levando em conta os desenhos que se manifestam nos croquis a mão livre, na colagem de outros materiais e no redesenho sobre cópias.

Os desenhos foram agrupados em quatro âmbitos temáticos – montagem, enfatismo/exclusão, transparências e decisão/indecisão – que implicam conceitos de elaboração dependendo das opções instrumentais e construções gráficas de cada autor. Lembrando que os desenhos os quais representam idéias de projeto, muitas vezes, não são mostrados e quase sempre ficam no campo do arquivo pessoal do arquiteto e ao se efetivar o projeto, desaparecem. Eles estão presentes nas várias etapas projetuais, como na “de análise e estudo, de concepção, de apresentação, de pormenorização, de execução e de comunicação”. Entretanto, seguem a mesma idéia, ser uma ferramenta de “processo para estudar e resolver formas arquitetônicas”.

Além disso,

cada desenho, pelos sinais que agrega, promove o desenvolvimento do pensamento e abre o campo para as opções de forma, articula entre as determinantes da função e a indispensável liberdade de criação que garanta a identificação pessoal da obra. (CARNEIRO, 2002, p. 16)

Uma questão que irá contribuir para a criação dessa identidade pessoal é o tipo de material empregado. Os instrumentos gráficos podem ser explorados de diferentes maneiras, com mais ou menos precisão, com mais ou menos flexibilidade, com mais ou menos intensidade, de modo que reflita melhor o pensamento do arquiteto. Conjuntamente com o tipo de representação escolhida, seja ela planta, corte, fachada, perspectiva, axonometria, croquis ou desenhos técnicos.

Os materiais gráficos e os correspondentes processos técnicos de manuseamento suscitam, isso sim, o aparecimento de certos índices da qualidade plástica da arquitetura representada, que favorecem as escolhas de forma e as correspondentes soluções construtivas.

Suscitam a estratégia que vai esclarecer e tornar legível os problemas da obra. (CARNEIRO, 2002, p. 17)

Nesse sentido, deve-se pensar no papel da percepção, uma vez que ela tende a estruturar o campo dos sentidos para que a imagem seja produzida. E mais ainda, que através da imaginação, de fatores ligados a consciência, ela possa ser traduzida para a realidade por meio de uma combinação entre o ato perceptivo e o ato físico, ou seja, materiais e ferramentas as quais tornem visível e legível as ações sensitivas.

Por isso, este desenho contém uma carga simbólica forte, pois procede das manifestações da sensibilidade do ser profundo e é, simultaneamente, um processo epistemológico do pensamento. Por ele se busca o conhecimento que confirme as verificações e intuições havidas. (CARNEIRO, 2002, p. 19)

Ainda cabe dizer que esse tipo de desenho não tem uma única significação, pelo contrário, os significados podem ser os mais diversos possíveis. É um conjunto de leituras distintas não só por parte do leitor, do observador, mas também para o próprio arquiteto, pois geram novas interpretações, novas soluções e, portanto, novos projetos.

Pensando no tipo específico de desenho abordado na exposição, o desenho de projeto, é válido pensar nessas palavras isoladamente. O projeto está dentro de um campo de significações e em um conjunto de significados muito grande. Entende-se por projeto, aquilo que virá a se tornar realidade. Mas, mais do que isso, como um conjunto de ações e soluções empregadas em uma solução, levando em consideração as capacidades técnicas e formais. Segundo o professor Alberto Carneiro (2002, p. 26), "projeto não é apenas o ato de fixar num código o mais inequívoco possível as suas conclusões, de modo a comunicá-las à obra, mas é sobretudo o processo de invenção que conduz a estas conclusões ou, melhor, à definição da forma."

Tais ações e soluções tornam-se viáveis e aceitas através do desenho ou de qualquer outra forma de comunicação. O desenho é apenas um meio dentre vários, no entanto, é ele que tem o papel mais essencial e primordial na história da arquitetura. "Através do desenho, o projeto ganha dentro do ofício uma realidade capaz de pensar a sua utopia." (CARNEIRO, 2002, p. 26)

O intuito maior dentro da exposição é mostrar o desenho com uma função específica, que é o desenho como ferramenta para expressar um pensamento, mais do que o desenho como capacidade gráfica, como produto final. O processo de reflexão e posterior tradução estão em foco aqui.

Isso é bem distinto dos desenhos considerados como finais. Neles estão expostas as necessidades de mostrar o resultado final e não o processo de desenvolvimento, o qual esteve por trás. Ao contrário dos desenhos de estudo, eles não devem ter expressão, quanto mais inexpressivos, diretos e universais, mais eficazes serão. “Sendo representação sem expressão, são capazes de falar da arquitetura que desenham, mas incapazes de falar do desenho que a inventa.” (CARNEIRO, 2002, p. 27)

Como já foi dito, a exposição se dividiu em quatro partes. Na parte da *montagem* aparecem os desenhos que, de certa forma, possui alguma relação com a idéia de sobreposição de informações, de imagens, de texturas, com a idéia de colagem, de um processo que utiliza a noção cinematográfica e que permite sentido por meio da manipulação de imagens autônomas, as quais resultam em um terceiro significado.

A fotografia é um recurso que se enquadra bem nesse âmbito. O uso de outras técnicas e tecnologias é explorado, desde a fotografia até desenhos produzidos no computador. Além de se ter uma ferramenta a mais no desenho de projeto, a montagem serve como suporte de experimentação, pois assim pode-se buscar a representação mais adequada.

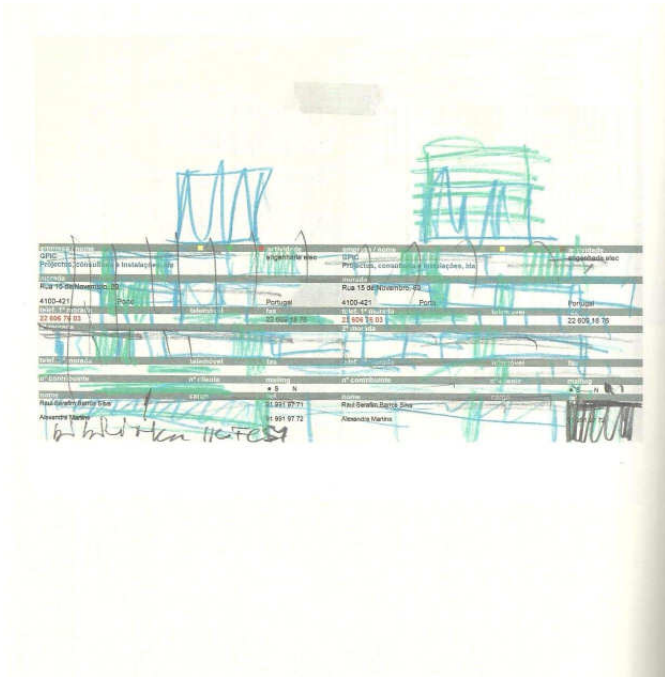


Ilustração 22: Nuno Brandão Costa, Lisboa, 1999. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

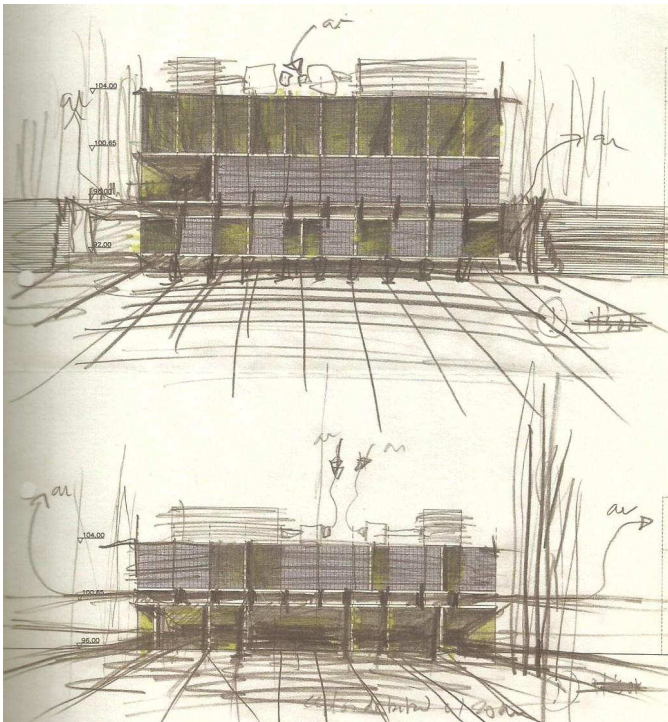


Ilustração 23: Nuno Brandão Costa. Coimbra, 2000. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.



Ilustração 24: Arx Portugal. Lisboa, 1991. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

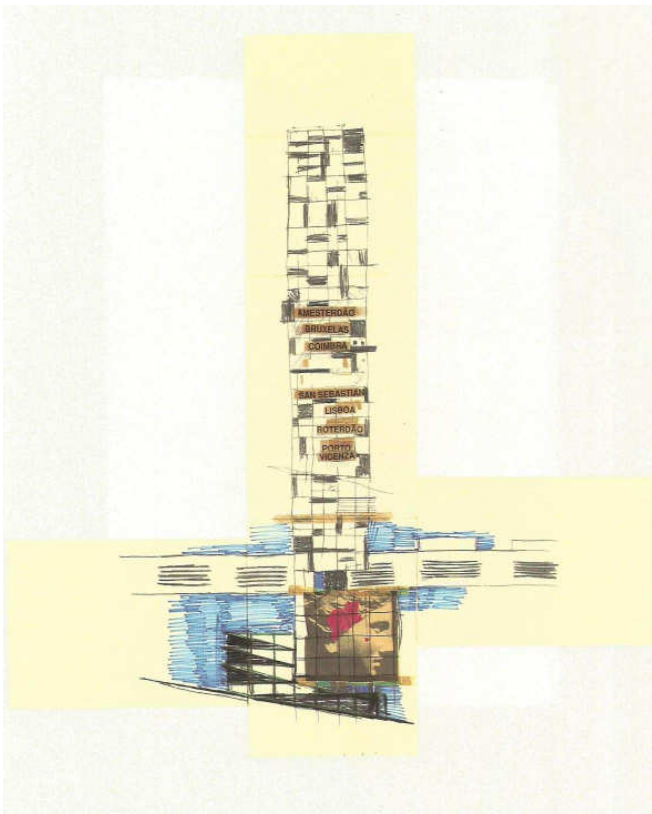


Ilustração 25: Egas José Vieira. Lisboa, 1991. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

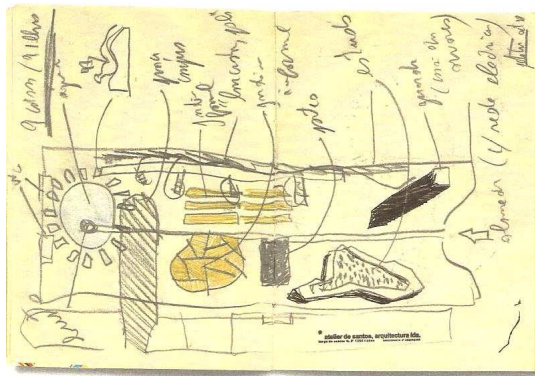
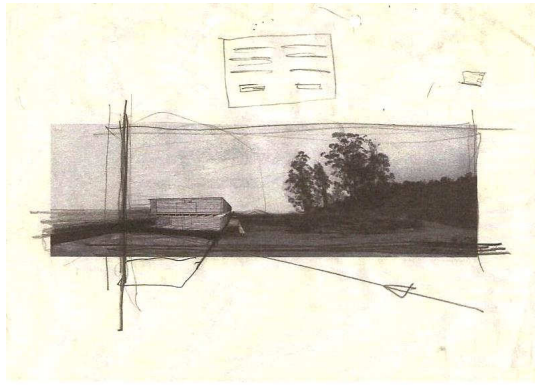


Ilustração 26: Nuno Brandão Costa. Leiria, 2000. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

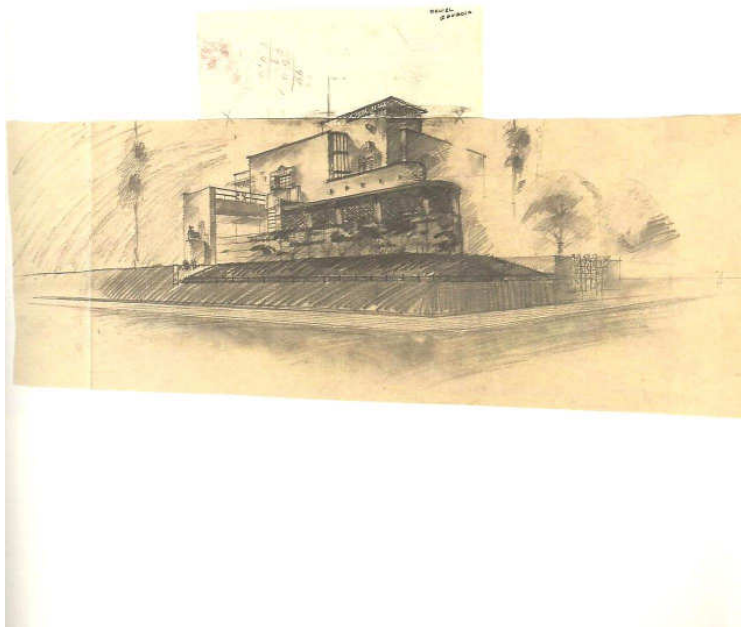


Ilustração 27: Januário Godinho. Porto, 1936. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

A segunda etapa, *ênfatiso/exclusão*, relaciona os desenhos em que houve a necessidade de um “registro que enfatize com maior realismo ou acumulação a informação num único suporte”. Encontram-se aí, folhas de desenho as quais possuem

diversas informações distintas, como forma de destacar a ideia em si por meio de associações simultâneas de várias peças gráficas de projeto.

A constituição do desenho, do que se deseja enfatizar e do que se deseja excluir, depende sobremaneira da intenção do arquiteto. Isso revela não só uma escolha, mas também a diretriz pessoal, quais são as afinidades do autor diante dos modos de construção da arquitetura.

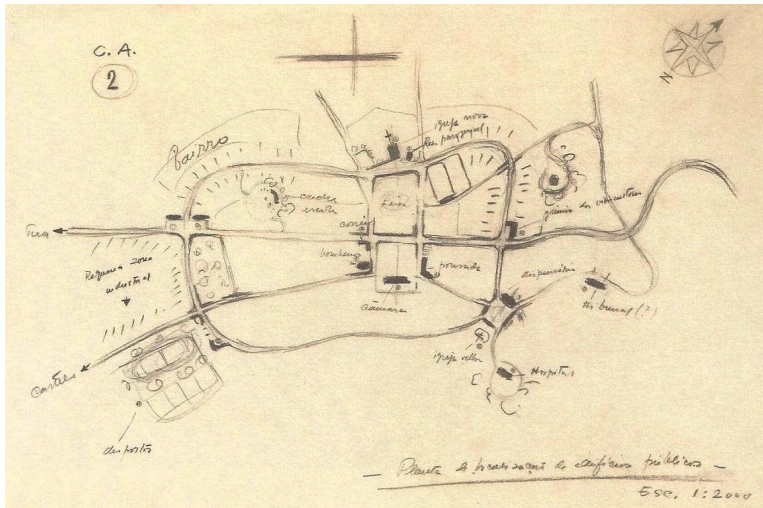


Ilustração 28: Januário Godinho. Carrizade de Anciães, 1940. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

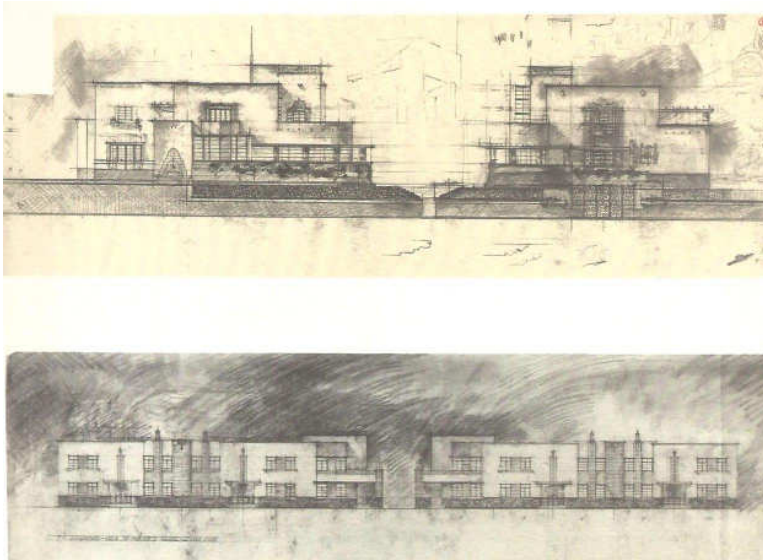


Ilustração 29: Januário Godinho. Porto, 1936. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

Ilustração 30: Januário Godinho. Porto, 1934. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

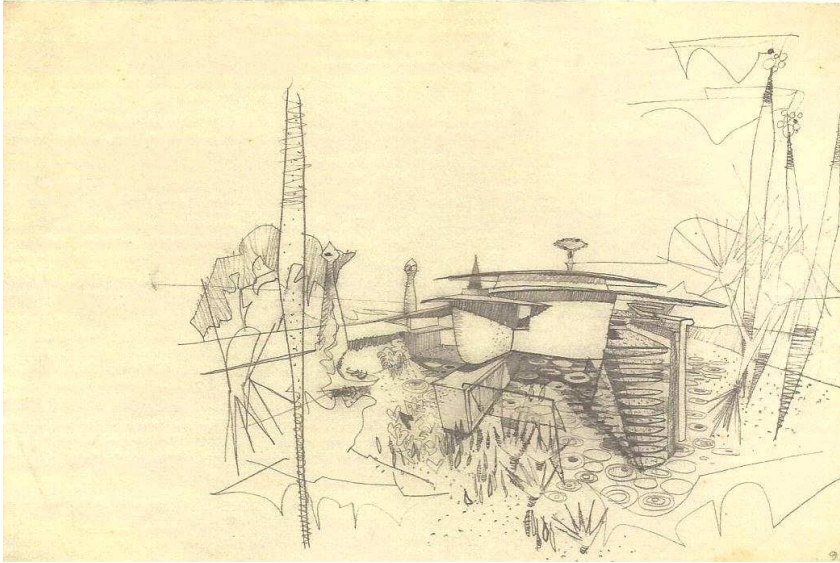


Ilustração 31: Amâncio Guedes. Maxaquene, Lourenço Marques, 1953. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

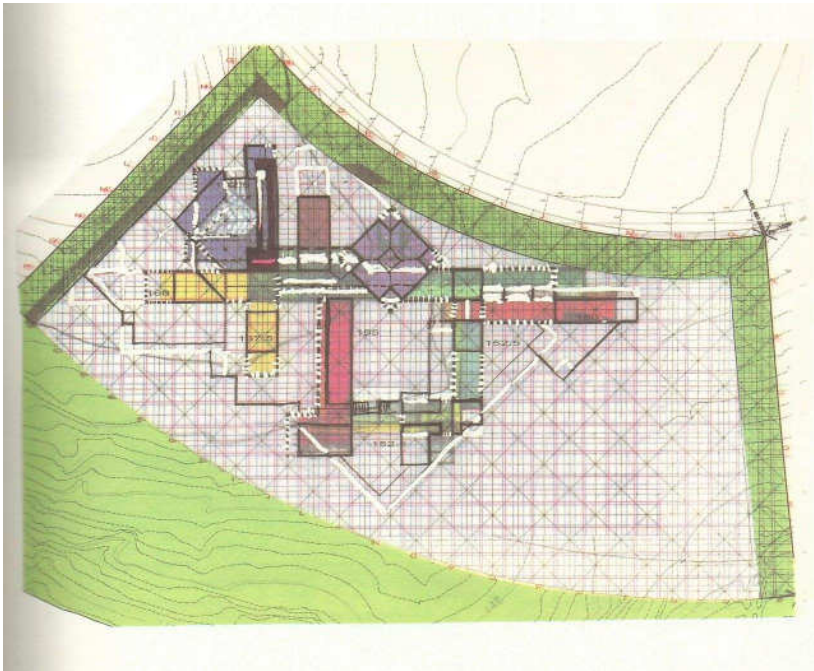


Ilustração 32: Manuel Vicente. Oeiras, 1998. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

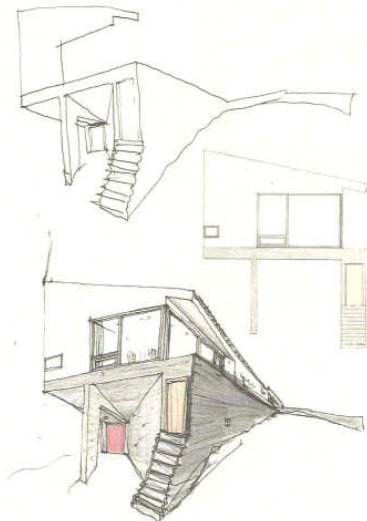


Ilustração 33: Pedro Maurício Borges & Miguel Figueira. São Miguel, Açores, 1996. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

A etapa seguinte, nomeada de *transparência*, segue o sentido fenomenológico da palavra e não seu sentido literal. O que está em questão é a possibilidade de mesclar informações e a capacidade de reconfigurar, recriar, reelaborar, e não o processo de ver através de ou de desaparecimento do objeto.

Existem várias maneiras de se obter essa transparência, existem várias possibilidades através da escolha de ferramentas e materiais. Mas o maior suporte para isso é o papel vegetal, ou então, o papel manteiga. Ele propicia uma articulação intensa entre diversas idéias de projeto, por meio de sobreposição de folhas, de camadas, cada qual com sua informação, que em conjunto cria uma visão do todo. Além disso, ele elimina o uso de borracha e a conseqüente perda de tempo com isso, pois se teve uma outra idéia, ela não eliminará a anterior, pelo contrário, ela aparecerá em concomitância, agora criada em um novo *layer*. Utilizar *layers*, camadas é um método bastante eficaz, e um dos pontos positivos é que deixa registrado todo o processo de desenvolvimento, sem contar que possibilita um olhar direcionado para o desenho, cujas informações mais ou menos importantes recebem graus de opacidades determinados. Por exemplo em um desenho de corte, em que o mais relevante é mostrar a edificação e não as árvores, esta recebe um grau de opacidade maior, está produzida em outro *layer*, enquanto que aquela ganha peso e nitidez na linha, sendo assim o *layer* de cima.

Pode-se dizer que esse tipo de desenho é um processo de investigação, o qual resulta em uma seqüência de etapas e produções.

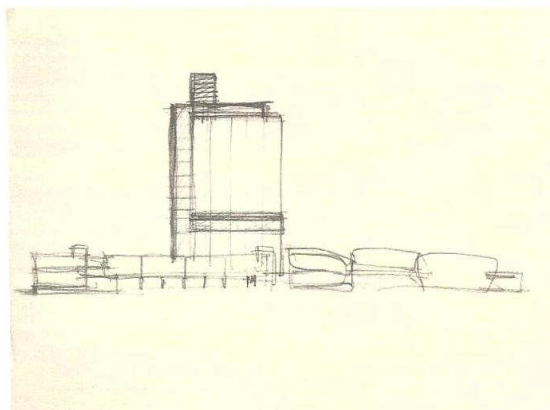
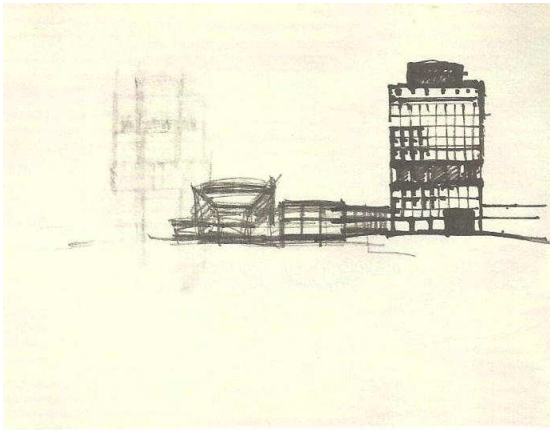


Ilustração 34: Alfredo Viana de Lima. Porto, 1958-61. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

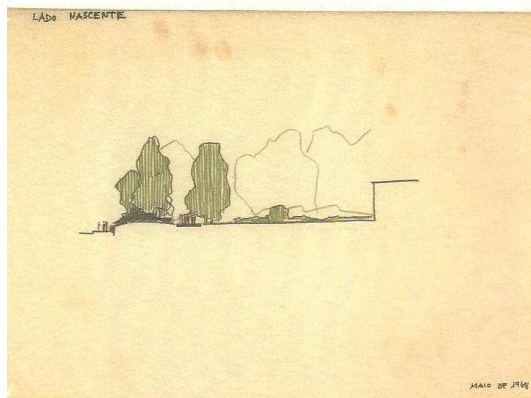
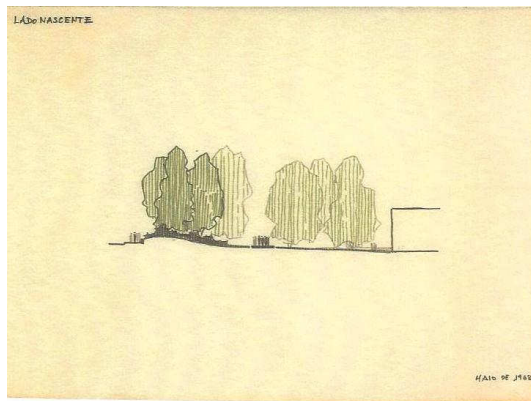


Ilustração 35: Gonçalo Ribeiro Teles, 1968. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

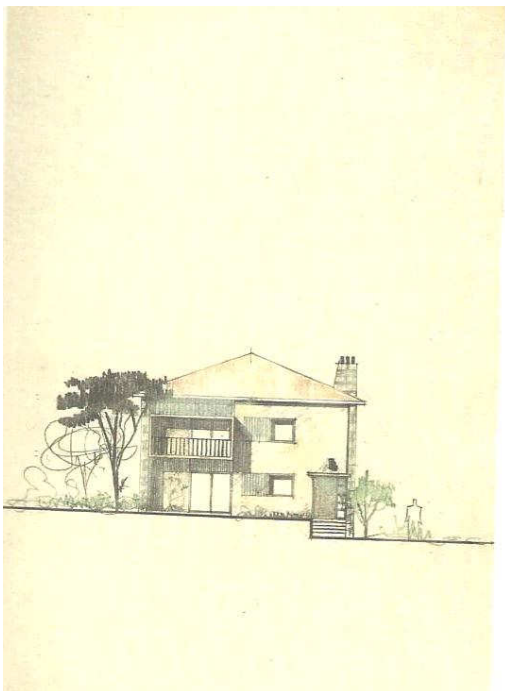


Ilustração 36: Armênio Losa, Coimbra, 1952. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

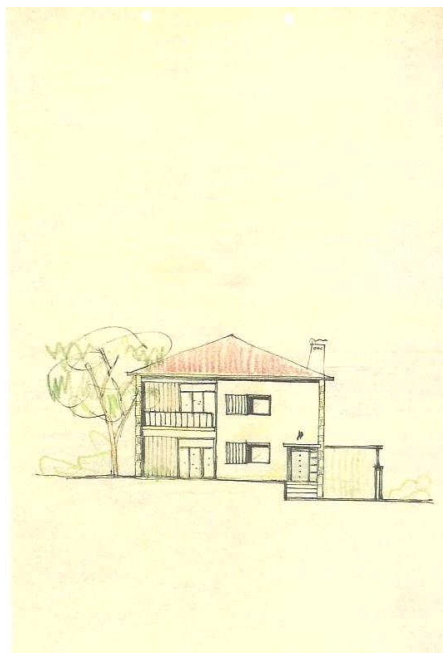
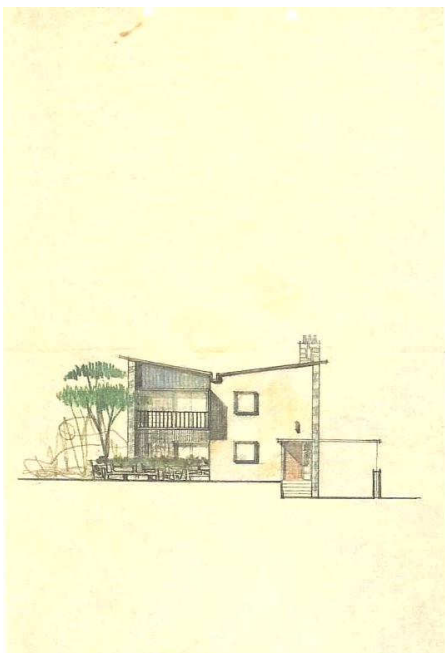


Ilustração 37: Armênio Losa, Coimbra, 1952. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

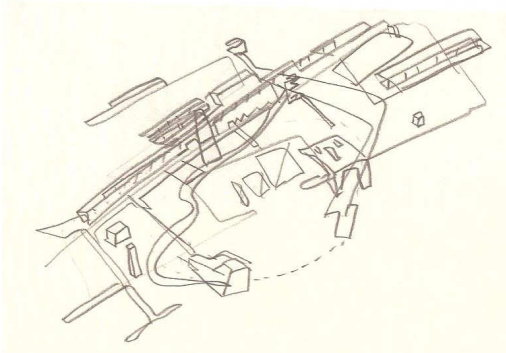
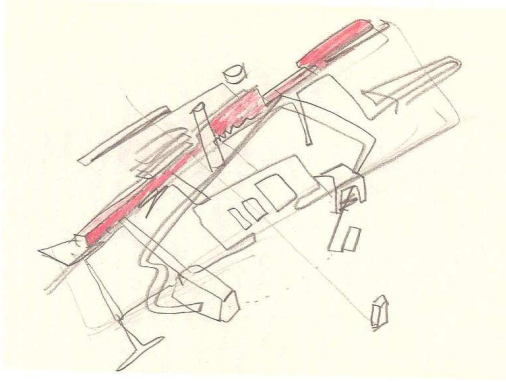


Ilustração 38: Jorge Figueira. Lisboa, 1993. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

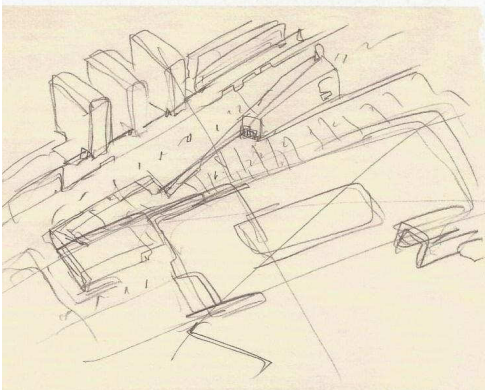
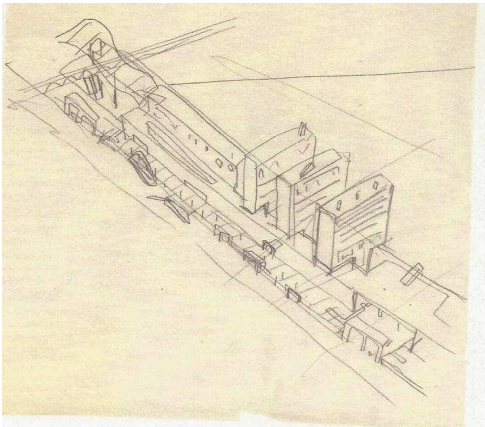


Ilustração 39: Jorge Figueira. Lisboa, 1993. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

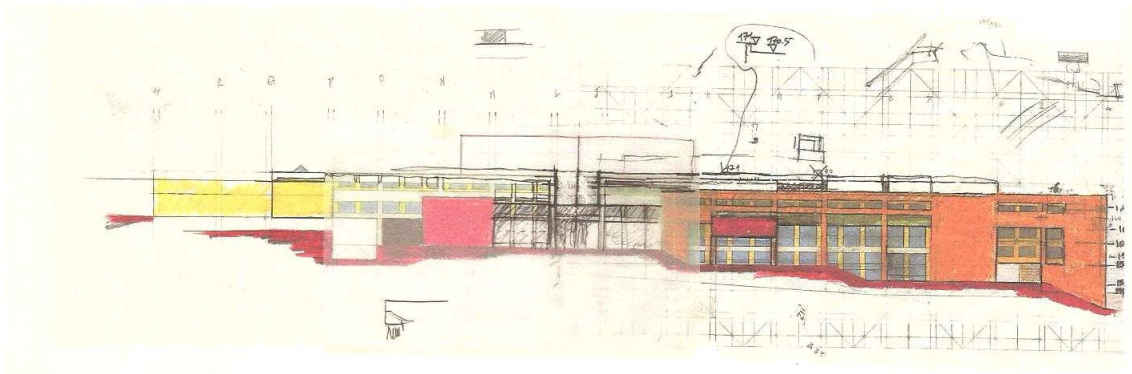


Ilustração 40: Manuel Vicente. Oeiras, 1998. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

Já a última parte, consiste em uma relação mais subjetiva, *decisão/indecisão*. Os desenhos, nesse caso, ainda mais fundamentados num processo de projeto, estão totalmente circundados de decisões e indecisões. Situações que partem do pensamento de projeto e refletem nos desenhos.

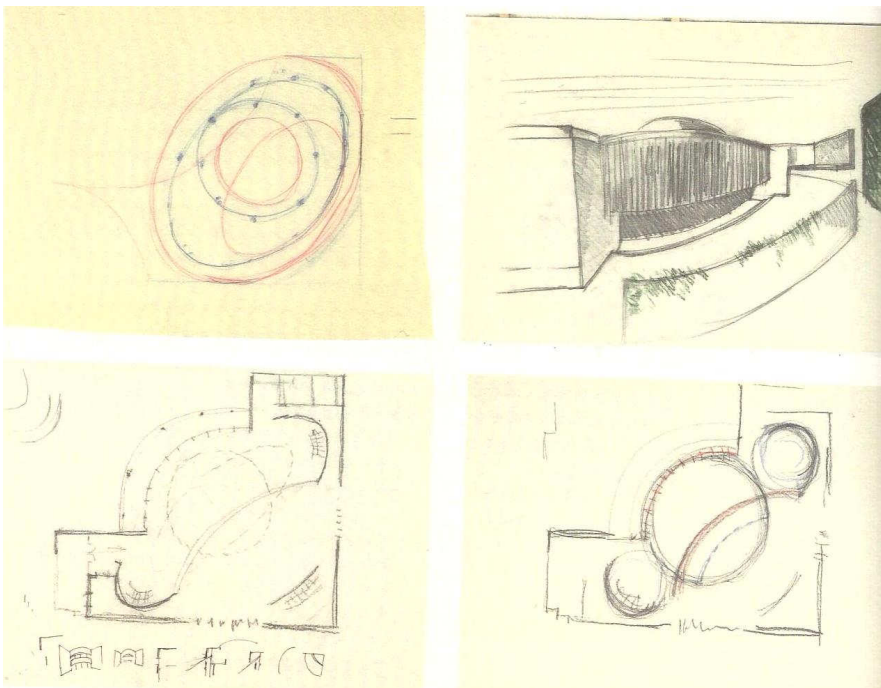


Ilustração 41: Vítor Figueiredo. Beja, 1998. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

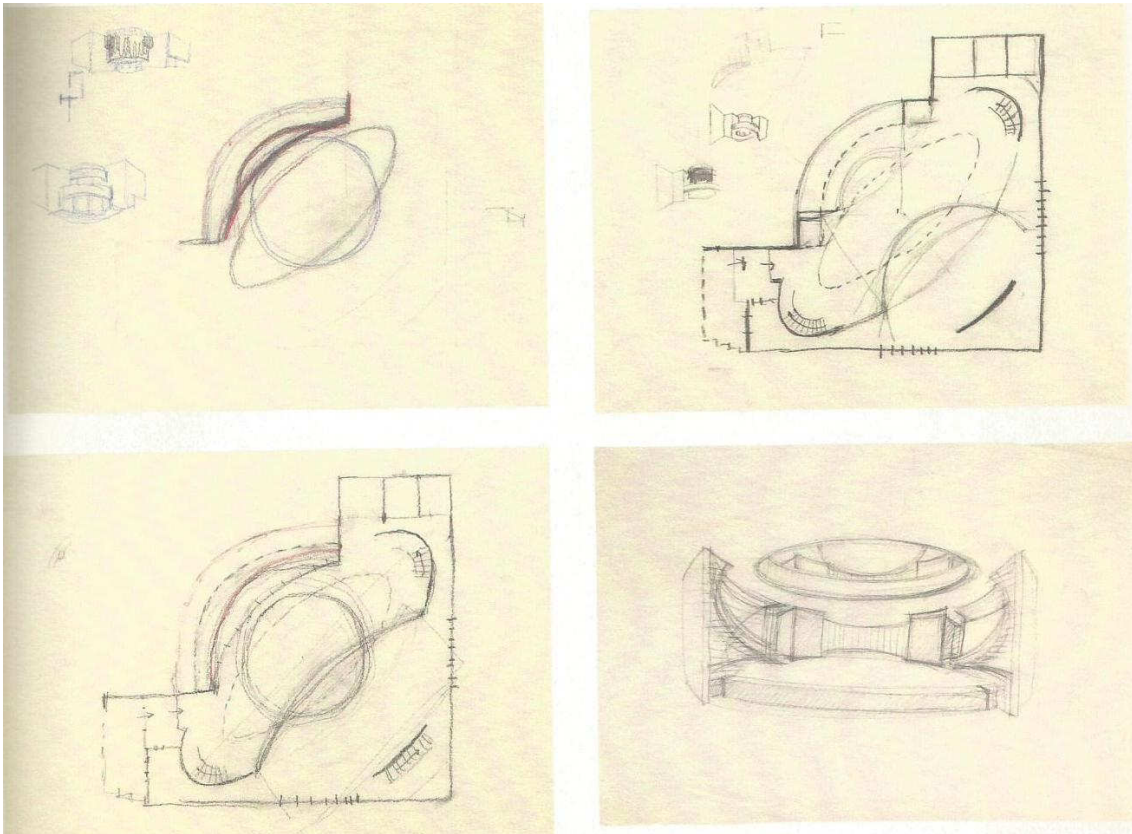


Ilustração 42: Vitor Figueiredo. Beja, 1998. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

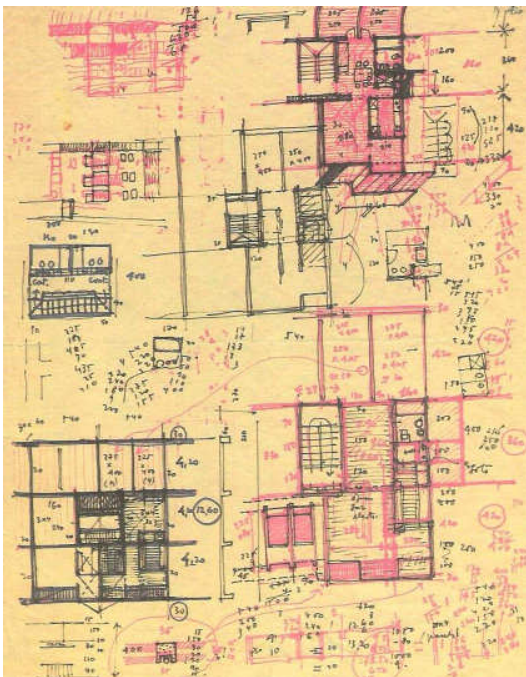


Ilustração 43: Manuel Tainha. Lisboa, 1976. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

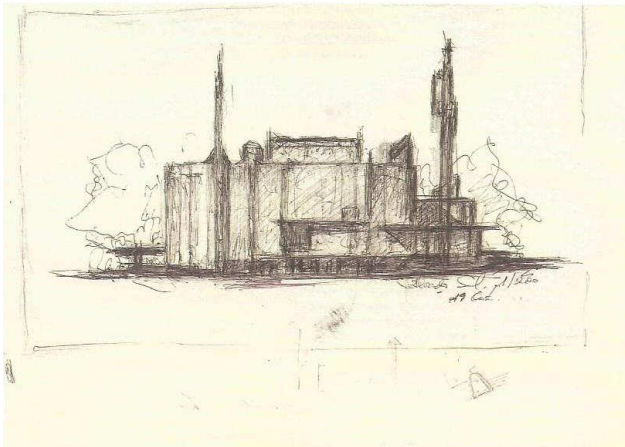
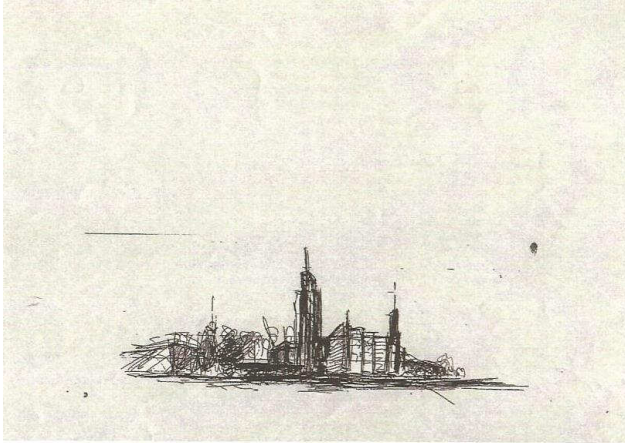


Ilustração 44: Agostinho Ricca. Vale de Cambra, 1993. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.
Ilustração 45: Agostinha Ricca. Chaves, 1995. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

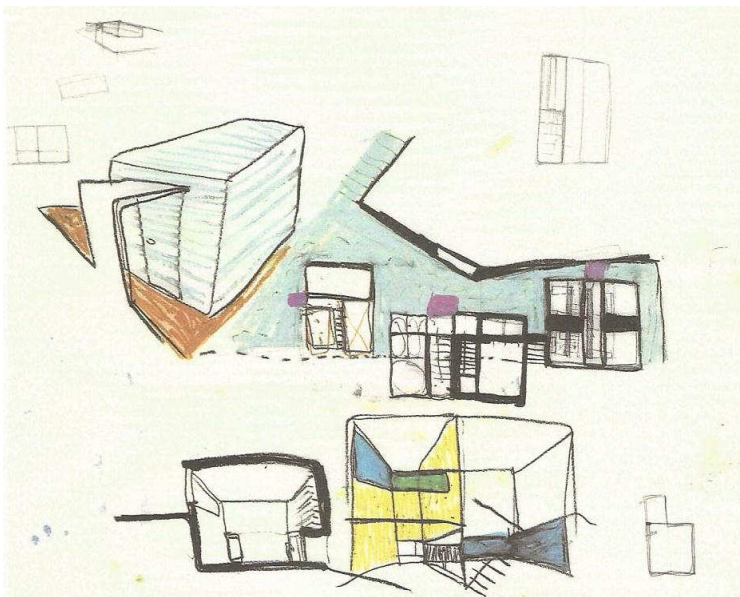


Ilustração 46: Ricardo Bak Gordon. Leiria, 1999. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

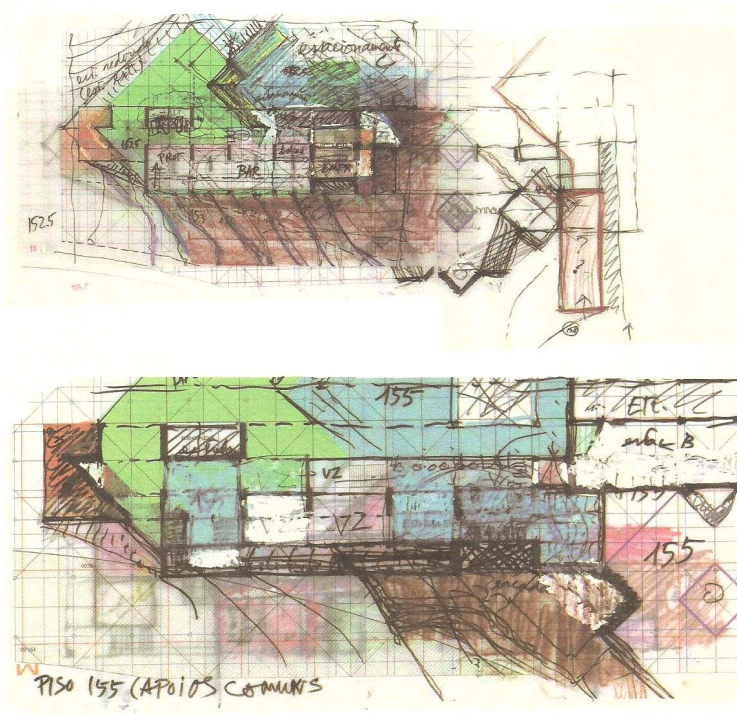


Ilustração 47: Manuel Vicente. Oeiras, 1998. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

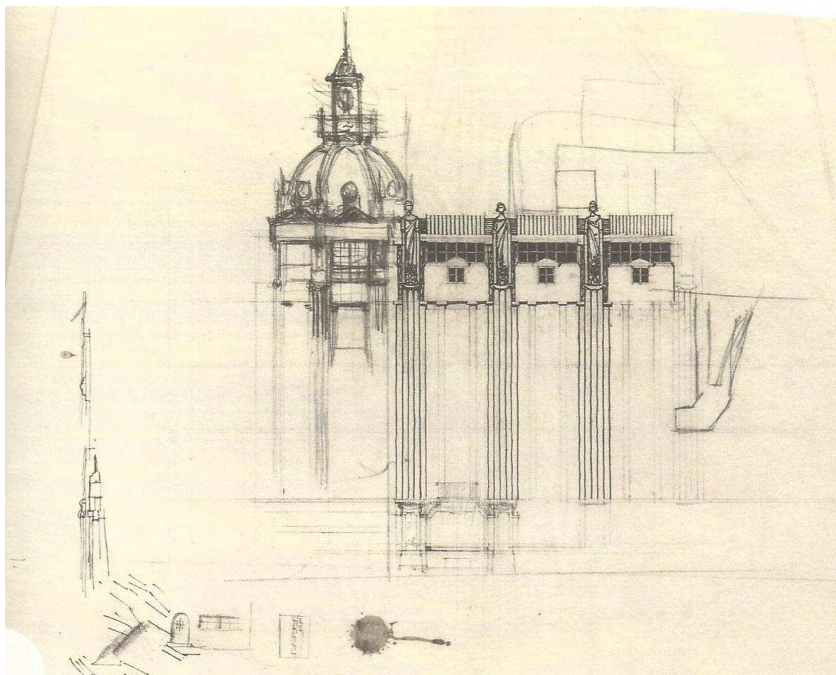


Ilustração 48: Rogério de Azevedo. Porto, 1929. Fonte: CARNEIRO, A., Porto, 2002.

Em síntese, pode-se dizer que a abordagem dada ao desenho na Escola do Porto segue uma tradição muito forte e é essa tradição que vem tentando se manter de certa forma, por mais que muitas alterações tenham ocorrido. A grande preocupação com um ensino que passe aos seus alunos qual é a melhor maneira de

representar e quais são essas maneiras, através dos diversos tipos de desenho e suas respectivas execuções.

2.2. SÃO CARLOS (CAU.IAU.USP)

Após a abordagem da Escola do Porto, parte-se para a estruturação do curso do IAU.USP.

O curso de arquitetura e urbanismo da Universidade de São Paulo, São Carlos, foi implantado em 1985, exatamente 21 anos após seu projeto, em 1964. O curso desde quando surgiu até 2010 vinculava-se a Escola de Engenharia de São Carlos (EESC.USP), somente no final de 2010 é que o Conselho Universitário da USP aprovou a criação do Instituto de Arquitetura e Urbanismo (IAU.USP).

No período entre o projeto do curso e sua consolidação houve uma série de mudanças e reformulações que alteraram a proposta original, isso devido às diversas Comissões de Estrutura Curricular que se sucederam.

A proposta inicial seguiria os modelos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU.USP) fundada em 1948, em que o ensino de graduação se estruturaria em três áreas, Tecnologia, História e Projeto, sendo que a área de Projeto englobaria Comunicação Visual, Desenho do Objeto, Projeto Arquitetônico e Projeto Urbano.

Entretanto, a Comissão a qual implantou o curso em São Carlos optou por criar mais uma área, a de Representação e Linguagem. Assim, a área de Projeto se limitou apenas à atividade projetual. Essas áreas propostas diferenciam-se da FAU.USP pois possuem momentos de integração entre diversos eixos e uma síntese deles ao final do curso com o Trabalho de Graduação Integrado (TGI).

O curso era muito baseado na questão da modernidade, no debate sobre pós-modernidade e na tentativa de vincular arte e técnica. Para tal, a estratégia foi estruturá-lo conforme os anos percorridos pelos alunos. O primeiro ano é ano de desnaturalização dos conceitos advindos do repertório do aluno que acaba de ingressar na universidade. A partir dos anos seguintes se voltam para a complexidade da arquitetura, da paisagem e da cidade.

Dando enfoque para o primeiro ano, onde a disciplina de Desenho de Arquitetura se localiza, pode-se dizer que apesar das alterações as quais ocorrem em

quaisquer cursos (renovação dos docentes, atualização dos conteúdos e cenário histórico), ele mantém como objetivo principal a “desnaturalização, a questão moderna e o processo reflexivo e crítico”. (SANTOS; CASTRAL, 2009, p.2)

A divisão das disciplinas do primeiro ano se dá conforme as quatro áreas apresentadas acima. Segundo os professores Paulo Castral e Fábio Santos, a área de Projeto é representada pela disciplina Projeto I, cujo objetivo é desenvolver a percepção espacial, introduzir os alunos nas questões da arquitetura moderna, desenvolver raciocínio de projeto.

A área de Tecnologia é representada por Física, cujo objetivo é transmitir noções de Física dentro de um enfoque fenomenológico e intuitivo, reconhecendo a importância do estudo da física na prática profissional do arquiteto.

A área de História, representada pelas disciplinas Introdução à História e Teoria da Arte e Linguagem, Estudos Sociais e Introdução à Arquitetura e Urbanismo Modernos, entre seus objetivos, visa introduzir o aluno nas discussões sobre a modernidade, explicitando os vínculos existentes entre as artes plásticas, a arquitetura, o urbanismo.

E a última área, de Representação e Linguagem é representada pelas disciplinas de Matemática para Arquitetura, Informática na Arquitetura, Plástica e Desenho de Arquitetura. as Disciplinas de Matemática e Informática dentro dessa área tem a função de propiciar uma instrumentalização técnica para a configuração de um sistema de linguagem próprio da arquitetura e com isso possibilitar que as disciplinas de Desenho e Plástica deixassem uma abordagem exclusivamente artística para incorporarem a dimensão da técnica.

Mais precisamente, a disciplina de Desenho de Arquitetura tem como objetivo não só a capacitação em desenho, mas também a busca de reflexões sobre as diferentes dimensões da prática do desenho. Procura também mostrar a continuidade entre desenho expressivo e desenho técnico e outros meios de representação e linguagens visuais e espaciais, desenvolvidos durante o curso todo.

O processo de desnaturalização é a chave dessa disciplina. O aluno precisa se desvincular dos conceitos e questões preestabelecidas, precisa se desvincular das noções do senso comum para então receber novas informações e visões sobre o que é um desenho para a arquitetura e quais seus desdobramentos. Os alunos ingressantes,

de certa maneira tem domínio de códigos de desenho, no entanto não os “empregam como ferramentas autônomas e expressivas, de modo consciente e investigativo, e desvinculados dos modelos que aparentemente o legitimam”. (SANTOS; CASTRAL, 2009, p.3)

Os códigos trazidos por eles privilegiam o tempo todo a valorização simbólica do desenho, seu resultado final. É nesse sentido que as características expressivas do desenho perdem força. O desenho perde a relação de similaridade com o objeto, uma vez que o enfoque fica na aparência e os elementos próprios da linguagem são deixados de lado. Esse tipo de representação condicionada não traz consigo um processo crítico e reflexivo. “O desenho deixa de representar uma visão localizada do mundo e passa a ser um olhar emprestado dos modelos em si”. (SANTOS; CASTRAL, 2009, p. 4)

Segundo os professores, foi justamente nesse cenário que a disciplina de desenho se estruturou, buscando ir além de simplesmente fornecer a instrumentalização necessária para que os alunos aprendam a desenhar de uma maneira distinta da que estavam habituados, pensando agora o desenho como forma de expressão e de representação. O intuito maior é que eles aprendam a pensar por meio do desenho e a entender o que significa a construção de um olhar.

O desenho, nesse caso, define-se pelo seu caráter sintético, em que determinados elementos do objeto ressaltam aos olhos e outros não, constituindo dessa forma o que se chama de ato de desenhar dependente de uma educação do olhar. O aluno precisa refletir sobre o que irá aparecer e o que não irá, sobre quais características lhe chamaram a atenção em detrimento de outras. Isso é o que formará seu próprio desenho, um desenho possuidor de uma identidade e impregnado de pensamentos e ações.

Para exemplificar, esse desenho aparece como o oposto das fotografias digitais. Um desenho com caráter de síntese que demanda uma observação atenta e detida vinculada a um processo de seleção de informações, diferentemente do olhar ligeiro que se forma por trás de uma câmera fotográfica.

Além do desenho como prática autônoma, o qual busca reestabelecer sua especificidade, desmontando os modelos trazidos pelos alunos, a disciplina conta com o desenho como representação bidimensional do plano. Este diz respeito à habilidade

de representar um objeto e à capacidade de imaginá-lo no espaço, situações totalmente corriqueiras na formação de arquitetos. Além de englobar os desenhos de observação, englobam os diferentes tipos de representação lógica do espaço, isto é, os desenhos técnicos, perspectivas, plantas, cortes e elevações.

Diante disso, pode-se perceber que as práticas do desenho possuem diversos desdobramentos que caracterizam a construção de um olhar, no caso, o olhar do arquiteto. Todavia, essas práticas ocorrem de distintas maneiras e dependem do ensino sobre as quais estão vinculadas.

As práticas de desenho, de um modo geral, dão origem a diferentes modos de ensino nas escolas de arquitetura. Se mantidas em separado, cada prática tende a construir um olhar não só diferente, mas excludente, uma vez que cada uma utiliza suportes e procedimentos distintos. (SANTOS; CASTRAL, 2009, p. 7)

É nesse cenário que aparece a relação que se procura estabelecer o tempo todo na pesquisa, diferentes métodos de ensino de desenho em cursos de arquitetura refletem em diferentes resultados, em questão o curso do IAU, USP e do MIARQ.FAUP. A maneira de aprender do aluno e de lidar com as questões que envolvem o campo do desenho são traduzidas no seu desenho, no modo de se expressar por meio de lápis e papel.

Complementando a conceituação sobre o curso do IAU.USP, foram produzidas entrevistas com dois professores, o professor David Sperling e a professora Simone Vizioli, ambos da área de representação e linguagem.

Primeiramente a entrevista analisada foi a do professor Davis Sperling. Este já foi aluno nessa mesma escola. Além de esclarecer diversas questões da estruturação do curso, priorizando essa área na qual o desenho está inserida, pode-se ter uma visão para além de um olhar profissional e para além de um contexto atual, destacando a visão de um jovem que participou de um ensino que permeia até hoje, mas agora com suas devidas mudanças e talvez sobre um novo olhar, um olhar maduro de quem vivencia o outro lado.

De início, o professor conta como foi sua experiência como aluno, como o ensino se caracterizava, principalmente do ponto de vista do ensino de desenho, ou seja, da área da representação. Posteriormente, fala da sua experiência como

professor, da sua participação na disciplina de desenho e nas demais disciplinas de linguagem que se estendem para o resto do curso.

Conta que não cursou a disciplina de desenho, porque veio de transferência e conseguiu pegar equivalência na matéria. Mas fez a seqüência de linguagem estabelecida no curso, assim como existe hoje, as disciplinas de Linguagens Visuais e Linguagem da Arquitetura e da Cidade.

Para começar o professor tem a seguinte opinião, acha que as disciplinas sempre guardam um caráter muito próximo do caráter dos professores que as ministram. Sendo assim, os desdobramentos do ensino mudaram porque os professores foram mudando, não só por isso, mas também porque o cenário da arquitetura foi mudando.

Com isso, questões que eram preponderantes deixaram de ser e passaram a ser outras. Um exemplo que ele deu: tinha-se uma carga muito grande de semiótica no curso, não só pela escolha dos professores, mas sim pelo debate de semiótica dentro do campo da arquitetura, seja de maneira direta com bases teóricas ou de maneira indireta - professores que tinham instrumental da semiótica e que não expunham de terminologia de maneira direta. Tudo que se estudava, toda a metodologia tinha uma aproximação com a semiótica.

Nesse mesmo momento estava germinando o assunto das mídias digitais. As aulas de informática eram divididas em teóricas e práticas. Nas aulas teóricas, tinham textos extremamente críticos em relação à introdução da informática na arquitetura, alegando a perda de criatividade e de controle, a mecanização do ato criativo. Já nas aulas práticas aprendiam os softwares básicos da computação na época, como Lótus 1,2,3 e Office. Entretanto aí havia um paradoxo, ao mesmo tempo em que só lançavam mão de teorias críticas, tentavam instrumentalizar da pior maneira possível.

A dimensão das mídias cresceu tanto que parece ter suplantado toda a questão da semiótica. Segundo o professor David, isso não somente nesse curso de graduação, mas em uma série de cursos que tinham essa mesma base. Isso não significa que ela deixou de existir, apenas que passou a conviver com outras bases teóricas e metodológicas.

Também conta que aqui teve um momento em que a seqüência de linguagem empregada no curso quase foi extinta. Vários professores saíram e apenas um

permaneceu e lutou pela permanência dela. Pelo seu vínculo entre arte e arquitetura, cujo assunto vinha estudando, imprimiu essa ênfase na disciplina de LAC (Linguagem da Arquitetura e da Cidade), tentando aproximar além de arte e arquitetura, cidade e paisagem.

Além de LAC, a disciplina de LV (Linguagens Visuais) sempre teve esse vínculo com a arte, nesse caso, a partir das vanguardas construtivas e da questão da síntese das artes.

Já em relação à disciplina de desenho, o professor não teve a experiência como aluno, mas se lembra de os alunos contarem de uma disciplina que era muito pragmática, voltada para a dimensão instrumental do desenho, voltada, é claro, para a característica de quem a ministrava.

Depois de contar um pouco da sua experiência como aluno, mostra sua visão como professor. Primeiramente, deu aula em Desenho dois anos com parceria com um professor que hoje já saiu da escola. Esse último tocava mais a parte de desenho técnico, desenho projetivo; e o professor David ficava com a outra parte, do desenho expressivo, pensando a ampliação do desenho, o desenho a partir das várias escalas de tempo, de espaço, do corpo. Na sua área, o desenho entrava no sentido figurado. Exemplifica-a com a expressão em inglês “true draw”, que é ao mesmo tempo “desenhar e compreender”, quando se diz que desenhou, quer dizer que compreendeu, que delineou o problema. Afirma que, então, essa disciplina era muito isso, pensar o desenho a partir das suas possibilidades de tradução de idéias, percepções, conceitos.

Nesse ponto, o professor faz uma ligação com a prova de aptidão, prova de vestibular necessária para ingressar no curso de arquitetura da USP. Diz que é o que os professores vêm tentando fazer, pensar esse lado expressivo do desenho. Muitas vezes vêm desenhos tecnicamente fabulosos, mas que são a maravilha do senso comum. São muito bem produzidos, mas não dizem nada, ou dizem daquilo que já se vê. Uma produção apenas jogando um verniz.

Na prova de aptidão, nem sempre os melhores desenhos são as melhores notas. Muitas vezes é conseguir buscar nas entrelinhas se há um pensamento, uma forma distinta de olhar as questões.

Por exemplo, em uma prova de transferência, de uma menina que cursava Imagem e Som, isso é bem perceptível. Ela colocou no desenho uma visão de quem está relacionado com cinema. O tipo de enquadramento que usou foi diferente de um desenho de observação habitual em que se centraliza o objeto, coloca-se uma linha de terra e ao desenhar vai girando o objeto como se gira a arquitetura. Ela foi desenhando como quem monta uma cena, de maneira pontual. O desenho não era tão bom, mas a forma não usual de se aproximar do problema foi mais relevante.

O professor conta que na época ele e o outro professor de desenho chegaram a fazer umas performances de desenho, mas depois acharam que era algo fora do esperado e não durou muito tempo. No exercício, um grupo de alunos estendeu em um gramado do Instituto um pano branco. Nele tinha muita comida e toda a turma fez uma espécie de banquete. E o que sobrou desse banquete foi justamente o que virou desenho. Um desenho com aquilo que era os rastros dos restos de comida no pano branco. Nesse sentido, era pensar o desenho também como resto da ação humana, como outras áreas do fazer humano tangenciam o desenho. Para citar, tem uma coreógrafa, Trisha Brown, que trabalha com isso, a partir da dança, dos movimentos, do gesto do corpo gera desenho.

Segundo ele, o que sabe da disciplina atual é que ela permanece quase que nos mesmos moldes, com a idéia de que é preciso tocar o desenho técnico e o desenho expressivo. Vê a disciplina de desenho como algo polêmico no curso e acha isso positivo, alegando que é válido ter mais de uma visão. Sendo que boa parte dos professores de fora tem uma visão distinta da dos professores do IAU. Estes pensam o desenho como forma de conhecimento, que vai se desdobrando de várias maneiras, seja por meio de formas codificadas ou decodificadas. Já aqueles imaginam o desenho como algo instrumental, como uma alfabetização a partir da qual se pode gerar poesia.

A partir dessas questões, o professor conta da sua experiência atualmente, mostrando como funcionam as disciplinas que ministra e como elas se relacionam com o desenho em si.

Uma delas é a disciplina de Linguagens Visuais (LV), dada ao segundo ano. O primeiro exercício é uma ponte com desenho. Os alunos partem de três aproximações com a cidade para depois pensarem a tradução em um outro meio, nesse caso, o slide, um meio já obsoleto, mas que traz uma boa resposta: repensar a idéia do desenho em

outras escalas. O desenho feito a partir da impressão pela luz, tentando descolar da situação em que está muito colado com a realidade. Ao jogar várias camadas, é possível pensar esse desenho como tradução. Nesse sentido, o desenho não é algo em si mesmo, com sua técnica, mas sim algo que diz de alguma coisa que está fora dele, ou seja, o que o desenho articula, qual a relação que estabelece com outros meios e situações.

Logo em seguida, parte-se para uma seqüência a qual sai do contato com a realidade e se desloca para um outro campo, o campo da construção. Primeiro há um debate para pensar a distinção entre composição e construção e pensar a estruturação de uma visualidade moderna. Isso muito em sintonia com o restante das disciplinas do segundo ano, cujo enfoque está na modernidade no Brasil e também na situação brasileira de como se dá o vínculo da arquitetura com as artes plásticas, o concretismo e o neoconcretismo.

Assim, é a partir do campo de autonomia das formas, de como elas se articulam e como se dão a perceber que se inicia a seqüência, para posteriormente se voltar para o campo aplicado dessas formas com base na experimentação. Segundo o professor, o mais relevante é que os exercícios sempre pensam a influência do processo no resultado. Os exercícios são feitos a partir de jogos, de narrativas, de ações aleatórias, de eleição de parâmetros, sempre na tentativa de se relacionar com processos existentes na arquitetura e na arte.

O professor resume a disciplina dizendo que o desenho aparece no começo, em termos de fatura e que depois essa palavra é utilizada no sentido figurado. Pode-se dizer que os alunos desenharam, mas com outros meios. E ao final vão para o desenho gráfico, concluindo a disciplina.

Já na disciplina de Linguagem da Arquitetura e da Cidade (LAC), o desenho – esse propriamente dito – aparece como intermediário do processo, como mediação das idéias. Lembra o professor que nem sempre o desenho nessa situação da conta do todo, para tanto pede para os alunos “desenharem” na escala 1:1, justamente a escala com que disciplina lida, a da cidade.

Assim, em LAC, não é cobrado desenho especificamente, já que o enfoque é outro, dado através do funcionamento das formas e da matéria no espaço, pensando

questões como materialidade e construtibilidade que extrapolam o campo da representação no plano.

A disciplina de desenho no IAU é dividida em duas partes. Na primeira parte o enfoque é dado para o desenho mais livre, o desenho de observação, o desenho natural; e a segunda parte, no segundo semestre, o desenho é voltado mais para o que se conhece por desenho técnico, mas pensado com algumas ressalvas.

A professora conta que nesse primeiro momento é importante que o aluno perceba que o desenho é um meio de olhar, é uma expressão corporal que depende também do olhar que o próprio aluno tem dos objetos, isto é, primeiramente ele vê o objeto para somente então através da expressão corporal manifestar esse olhar numa expressão bidimensional, que é o desenho a mão livre. Tem-se aí uma externalização do pensamento, como Merleau-Ponty chama. Somente quando o pensamento sai da mente do indivíduo é que é possível olhar para ele e poder refletir sobre as questões que o envolve.

Para a professora, esse desenho livre, natural é muito importante na formação do aluno de arquitetura. Tal desenho pode ser chamado de croqui, desenho a *mano alzada*, desenho a *main levé*, ele tem vários nomes, no entanto todos se caracterizam por um desenho rápido, solto, expressivo, que pode ser usado para diversas funções. Pode ser um desenho de observação, em que o aluno cria o seu próprio repertório a partir do desenho de fatos existentes, seja de paisagens, de objetos, de pessoas. Pode ser usado como desenho no processo criativo, já falando um pouco do processo de projeto; e também pode ser usado como comunicação entre o autor do desenho e ele próprio e entre o autor do desenho e uma terceira pessoa.

Como reafirma a professora Simone, tem-se aí, então, essa parte do desenho natural, o qual tem uma ênfase muito grande em desenhos de pessoa, de paisagem e de cidade.

Já no segundo momento, entra-se com o desenho técnico, mas diferentemente das escolas em que se têm uma grade um pouco mais apertada em termos de hora. Aqui no IAU, uma ênfase é dada não só na parte técnica, mas principalmente na parte do pensamento, do raciocínio, do questionamento do desenho nas várias etapas de projeto. Os docentes dessa escola entendem que a parte técnica é algo prático e que a vida prática, no escritório irá formar o aluno, enquanto que o raciocínio, a crítica no

processo de projeto por meio da representação do desenho é adquirida justamente na universidade, na sua formação acadêmica.

Nesse contexto, o filósofo Flusser, diferencia dois modos de projetar. O modo *máquina-projeto* e o modo *homem-projeto*. O primeiro é o processo no qual o homem é alheio aos procedimentos internos do computador e o último é o processo no qual o homem é atuante no processo de projeto. Quando se fala em desenho técnico, muitas vezes surge o questionamento: por que ainda o desenho técnico no momento da era digital? Vários softwares estão em alta, como o autoCAD, o REVIT, o Sketchup, mas são ferramentas que irão servir como instrumentos de representação em um determinado momento. Segundo a professora Simone, no IAU os professores entendem que esse momento não é o da criação do projeto, porque o processo de projeto pode ser dividido em diversas formas, uma delas é a divisão em problema, experimentação, verificação e produto, este último entendido como complemento entre desenho e objetivo formal. Ao problema se entende como a externalização do pensamento por meio do desenho, por meio da mão, do traço no papel. Depois disso, experimenta-se as várias hipóteses de problema, isto é, hipóteses que irão solucionar um problema, para em seguida se chegar a verificação. Somente é possível verificar algo quando o sujeito se distancia do objeto. Então, distanciando do objeto pode ser feita a verificação e aí volta-se para as demais etapas. É um processo cíclico e de retomada, em que o aluno revê o problema, enxerga outras soluções até se chegar ao produto final. E por que o desenho, nesse caso, precisa ser um croqui? Justamente porque é um desenho rápido, pois se for um desenho muito elaborado, feito com muitas horas de trabalho nos programas de computação, onde o aluno não domine as ferramentas como um todo e domine apenas partes fragmentadas do processo, ele não consegue fazer disso um ciclo até chegar no produto. Esse produto já tem um desenho mais objetivo, o qual na disciplina de Desenho para Arquitetura do IAU, chama-se de desenho técnico. Não necessariamente um desenho absolutamente estrito, rigoroso, mas um desenho que segue normas. Isso porque ele é um meio de comunicação e para a comunicação ser viável ela deve ser universal. Assim, há regras e normas para que esse desenho seja entendido por outras pessoas.

Nessa etapa, o desenho se divide em dois. Primeiramente, um desenho mais objetivo e formal ainda feito à mão - lembrando que ainda é possível desenhar um

projeto inteiro, plantas, cortes e fachadas a mão e só depois disso passa para a instrumentalização, para o computador -, e posteriormente um desenho mais técnico, elaborado com régua paralela, esquadro e com diferentes penas.

Tanto o texto analisado sobre o ensino no IAU, quanto as duas entrevistas posteriores reafirmam a importância do desenho nessa escola, mas do que isso desse desenho chamado de expressivo, no qual o curso procura enfatizar.

Pensar um desenho que extrapole o simples processo de execução para se chegar em um resultado final. Um desenho que, primeiramente, vem como um instrumento de desnaturalização, buscando-se assim que o aluno construa seu próprio olhar e em seguida, crie uma identidade, um pensamento capaz de estabelecer críticas e reflexões acerca do que está observando.

2.3. ESCOLA DO PORTO E SÃO CARLOS

Retomando um pouco o tradicional ensino de desenho da Escola do Porto, pode-se falar da grande carga horária da disciplina de desenho. Inicialmente chegou a ser igual a disciplina de projeto, com 12h semanais, mas com o passar dos anos essa carga diminuiu bastante, chegando hoje a 6h semanais. Entretanto, a importância dada a essa matéria ainda é muita e a escola se caracteriza pelo seu destaque na área de desenho.

No IAU, essa importância também é muito presente, sendo mais abrangente para a área de representação. A carga horária de desenho especificamente não é tanta quanto na FAUP, mas outra grande parte do curso destina-se para as demais disciplinas de representação, como Linguagens Visuais e Linguagem da Arquitetura e da Cidade.

Uma semelhança entre ambos é que grande parte das aulas de desenho é dada fora da sala de aula. Nada mais plausível para uma disciplina que o tempo todo conta com o processo de relação entre o sujeito e o espaço, entre o indivíduo e o mundo no qual está inserido, como explica a fenomenologia da percepção. Nesse sentido, o aluno passa a criar uma relação maior com o espaço ao redor. Desenhos de paisagens, de

arquitetura e de pessoas inseridas nesse espaço fazem parte do processo de aprendizado.

Além disso, a importância da percepção é forte em ambos. Falamos de um olhar atento, da criação desse olhar, em que o aluno precisa fazer escolhas e selecionar quais elementos entrarão na representação, qual material irá usar, qual enquadramento será dado, para assim constituir o desenho em si. A diferença maior entre um e outro, nesse contexto, é que a Escola do Porto pensa essas questões totalmente vinculadas com a técnica empregada, por exemplo, se será uma perspectiva com um ou dois pontos de fuga, se o campo de visão está correto e se um traço está paralelo a outro. Já o IAU não dá tanta importância a tais pontos. Deixam mais em aberto a maneira de execução do desenho, sempre reafirmando o desenho como construção de um novo olhar, um desenho expressivo. Nesse caso, o desenho deve falar por si só, deve mostrar o processo perceptivo presente durante seu desenvolvimento e não mostrar necessariamente mostrar um resultado final impecável.

Mas apesar de todas as semelhanças e diferenças encontradas nesses dois ensinamentos, uma e a mais relevante para essa pesquisa é a produção de cadernos de viagem. A aplicação de toda a base teórica a cerca da constituição de um desenho está presente na produção de cadernos de viagem de ambas as escolas. Uma produção de vários desenhos de observação, desenhos rápidos e que refletem o processo perceptivo diante da apreensão do espaço e do objeto observado.

3. DESENHOS

3.1. OS ARQUITETOS

Os arquitetos Lúcio Costa e Fernando Távora foram adotados com duas referências fundamentais para a questão dos Cadernos de Viagens nas duas escolas de arquitetura, alvo da presente pesquisa. Em relação ao Curso de Arquitetura e Urbanismo do Instituto de Arquitetura da Universidade de São Paulo (CAU.IAU.USP), Lúcio Costa inaugura a postura moderna em relação à arquitetura, tanto como ofício quanto ensino, que está na base conceitual desse curso. Fernando Távora, com visto anteriormente, constrói as bases do que hoje conhecemos como Escola do Porto (Mestrado Integrado em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto – MIARQ.FAUP). Nesse sentido é notório que a história de vida de ambos contribui intensamente para a pesquisa, vai desde o conjunto de questões que englobam a produção de cadernos de viagem até a relação com o ensino de arquitetura. Ambos possuem, então, destaque na área de desenho e a análise partirá dos livros: *Arquitetura Portuguesa no traço de Lucio Costa* (catálogo da exposição sobre os “os bloquinhos de Portugal” de Lúcio Costa) e *Diário “de bordo”, 1960* de Fernando Távora.

3.1.1. LUCIO COSTA

Lucio Costa sempre mostrou muita preocupação com a questão do desenho. Seu contato com essa área se deu desde a sua formação na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro em 1924. Lucio, em uma entrevista publicada na Folha de São Paulo, em julho de 1995 (in [org] Nobre, A. L., 2010, p. 228), afirma que seu pai sempre quis ter um filho artista e, assim, o matriculou na Escola de Belas Artes. Continua afirmando que acha engraçado isso, pois seu pai como engenheiro naval e com filhos mais velhos na área da engenharia elétrica, queria um filho artista, pintor ou escultor.

Além disso, Lucio Costa estudou arte na Inglaterra. Conta que estudou desenho com uma professora muito bonita, miss Dorothy Taylor e que ela levava os alunos aos museus para desenhar.

Sua trajetória profissional foi bastante rica e teve passagens por diversas áreas, agindo, de certa forma, sempre a favor da consolidação do Brasil. Uma delas e a mais conhecida é na área do urbanismo, na criação de Brasília – não só a criação de um plano urbano qualquer, mas sim de uma capital federal. Essa ação é relativamente recente, trata-se da década de 1960. No entanto, a fase na qual se deseja destacar se inclui em um período anterior, o pós-1930 e se trata da atuação de Lucio Costa no campo da educação.

Na esfera educacional há duas etapas distintas, mas que envolvem um mesmo tema dentro da arquitetura de Lucio, o desenho. A primeira delas foi a tentativa de reformar o ensino de arquitetura na Escola de Belas Artes, em 1930-31. Lembrando que foi nomeado diretor da Escola logo após a Revolução de 1930, pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Na entrevista publicada na revista Projeto em outubro de 1987, Lucio diz:

fui convidado (por Rodrigo Melo Franco de Andrade, chefe do gabinete do ministro Francisco Campos e fundador do IPHAN) para dirigir a Escola Nacional de Belas Artes, mas procurei me furtar e expliquei que eu não me encontrava em condições de assumir. O governo estava mudando os diretores de toda a parte cultural. [...] E ele achava que eu devia aceitar o convite, alegando que eu havia cursado a Escola, conhecia bem os problemas e seria uma oportunidade, então, de corrigir, orientar o ensino de outra forma se eu não o julgasse adequado. De modo que foi aí, com esse alheamento ainda, que tive de assumir a direção da Escola. Foi uma experiência que durou menos de um ano e fracassou. Felizmente, cinco anos depois, com a construção do edifício do Ministério da Educação, tive a oportunidade então de botar em prática aquelas teorias que na didática da Escola não foi possível levar adiante (COSTA, 1987. in [org] NOBRE, A. L., 2010, p. 148).

A escolha de Lucio pelo campo da educação tem, primeiramente, a ver com o ideário do Estado-Novo e mais do que isso, com a sua ideia de que a educação era um dos fatores essenciais para a modernidade, a qual se consolidara com a Revolução de 1930.

A segunda etapa diz respeito à reforma do ensino secundário. “A reforma integra o amplo projeto de reformulação do sistema educacional brasileiro tentado por Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação.” (LEONÍDIO, O., 2007, p. 225)

O arquiteto defendia que, diferentemente do que ocorreu na tentativa da reforma do ensino de arquitetura das Belas Artes, não se tratava mais de operar no âmbito da criação, de investir numa nova maneira de projetar e de construir, mas de buscar a disseminação, junto aos alunos, de uma nova maneira de entender e participar do mundo das formas plásticas.

Lucio Costa entra aí com sua proposta para o ensino do desenho. Além dele, mais outras duas propostas são apresentadas, a de Jeanne-Louise Milde e Neréo de Sampaio.

O trabalho de Lucio foi

mais do que uma exposição de motivos, uma reflexão sobre a importância e a finalidade do ensino do desenho no curso secundário – reflexão por meio da qual é possível entrever o que, para o autor, parecia estar em jogo quando se tratava de discutir a educação artística visual dos adolescente. (LEONÍDIO, O., 2007, p. 237)

Lucio via dois sérios embates no ensino de desenho: as aulas serem ministradas por pessoas pouco esclarecidas, ou mal esclarecidas sobre o que realmente é relevante – se os professores tiverem uma boa base de informação, o ensino terá melhor rendimento -; e os objetivos do ensino de desenho terem naturezas contraditórias.

Segundo ele, por uma parte, o ensino visa desenvolver nos adolescentes, o hábito da observação, o espírito de análise e o gosto pela precisão, para que possam ter meios para traduzirem suas ideias, além de proporcionar melhor compreensão do mundo das formas o qual os cercam. Mas por outro, tem como finalidade reavivar a pureza da imaginação, o dom de criar, o lirismo próprio da infância, questões que geralmente estão amortecidos quando se ingressa no curso secundário, devido ou a deficiência no ensino primário ou à crise da idade, em que os adolescentes perderam a confiança neles mesmos e naquele seu mundo imaginário, onde tudo era possível e tinha explicação.

O objetivo de Lucio com essa reforma, além de reavivar o ato de criar, é permitir com que os adolescentes consigam ter uma noção clara do que vem a ser uma obra de arte plástica, no seu sentido mais amplo de ser uma criação autônoma, onde os elementos se dispõem livremente conforme suas próprias leis e, não como uma simples cópia da natureza.

Para atender tais objetivos, ele propõe diferentes modalidades de desenho para serem incorporados ao ensino secundário: o desenho técnico, visto como meio de fazer, destinado à inteligência quando se concebe e se deseja construir; o desenho de observação, considerado um desenho de documento, destinado à curiosidade no momento de observação e de registro; o desenho de criação, como meio de expressão plástica, destinado ao sentimento, à imaginação e à inteligência quando se idealiza.

O desenho técnico tem como propósito o domínio da técnica, através do estudo e uso dos materiais. Uma técnica que, segundo Lucio Costa, capacitaria o aluno a conceber e situar os corpos e planos no espaço.

Já o desenho de observação tem o propósito de ensinar a ver, uma maneira de mostrar aos adolescentes que geralmente olhamos as coisas sem verdadeiramente as ver. Olhamos sem ver. Aqui se justifica a grande crença de Lucio de que aprender a ver é o principal segredo da arte do desenho.

O último é o desenho de criação, cujo propósito é a libertação da imaginação. O maior objetivo desse tipo de desenho é estimular a imaginação dos alunos e uma forma de expressarem com certa liberdade e facilidade o que sentem e imaginam. Para isso, dizia que os professores não deveriam dar notas aos trabalhos para que não atrapalhassem ou reprimissem o desenvolvimento do processo criativo.

A proposta, além de dividir a modalidade do desenho em três partes, pensa na divisão do ensino por séries, no qual cada ano do curso secundário engloba uma carga de aprendizado diferente, mas que se soma com o ano seguinte.

Entretanto, o ponto que se quer enfatizar aqui diz respeito ao desenho de observação. Ao propor um lugar de destaque a esse tipo de representação é possível entender qual o ponto de vista de Lucio Costa em relação a esse tema e o quanto ele o aplica na sua vida de arquiteto, cuja questão é o que principalmente busca-se analisar, melhor dizendo, estudar e tentar compreender o momento da vida de Lucio no qual se dedica a produção de desenhos de observação, de cadernos de viagem, como meio de

entender, de uma maneira mais intensa, o que está se observando; e como o estudo teórico acerca disso contribui para uma melhor leitura dos desenhos executados por ele próprio.

Assim, retornando à reforma do ensino secundário, o foco será apenas dado à parte do desenho de observação. Lucio apostava que na primeira série todos os desenhos deveriam ser feitos à mão-livre, a fim de familiarizar a criança com a relação plástica intrínseca ao desenho e habituá-la a se expressar através de meios gráficos. Dentro do campo da observação, os primeiros modelos deveriam ser objetos produzidos pela indústria regional popular (vasos, moringas, bonecas, redes) e também materiais etnográficos e folclóricos (armas, utensílios diversos, cerâmica). Tal escolha é pela correspondência entre o estado mental dos alunos que entram no curso secundário e o dos artistas anônimos que produzem tais obras.

Já na segunda série, visava acrescentar ao desenho das peças de folclore e etnográficas os desenhos de cristais de rochas, bem como o desenho de conchas, caramujos, estrelas-do-mar. Tomando como referência sempre os desenhos feitos do natural, com a intenção de levar ao aluno uma perfeita compreensão das formas do modelo e a sentir o que está fazendo. Tal questão reforça a ideia do arquiteto de *aprender a ver*, “ver cada forma com seu caráter próprio, como se a víssemos pela primeira ou pela última vez, e acentuar-lhe, de modo incisivo, no desenho esse caráter; formas flácidas, formas delicadas, formas rígidas, formas ásperas, formas duras.” (texto IPHAN, p. 10). Além de ser uma maneira de alertar os alunos para que observem atentamente tudo que os rodeiam, as pessoas, as atividades cotidianas, o percurso da escola até a casa.

Na terceira série, ampliava-se para a incorporação de desenhos da flora, feitos do natural. Partindo de plantas mais simples, até chegar a plantas mais complexas. O mais importante aí, é a compreensão da forma, sendo assim, não é preciso que o desenho esteja inteiramente acabado, pode ser que o aluno desenhe mais de um lado que o outro, faça traços em cima de outros, desenhe elementos maiores e menores, pois esse jogo de opções pode ser um modo de melhor entendimento. Ainda, o aluno deve entender que cada traço no desenho tem um significado e isso contribui para o resultado final.

Na quarta e última série, como os alunos já estão familiarizados com a produção de desenhos e informados, devido à própria experiência, eles poderiam escolher apenas uma das modalidades para se dedicarem. Se a escolha fosse pelo de observação, haveria a continuação dos desenhos de plantas, de flores e também poderia se incluir aí o de insetos, mas sempre procurando variar os processos técnicos de execução, utilizando diversos materiais e técnicas.

Portanto,

o programa foi elaborado precisamente com esse intuito de integrar a educação artística, da mesma forma que a literária e a científica, no quadro geral da educação secundária, a fim de possibilitar, aos poucos, um nível coletivo de simpatia, compreensão, discernimento e, como consequência, um grau generalizado de acuidade capaz de tornar a arte do nosso tempo de âmbito popular, pois é de lamentar-se que tantas criaturas que poderiam gozar dessa fonte de vida na sua plenitude, se vejam privadas dela tão-somente por falta de uma iniciação adequada; iniciação que deve constituir, portanto, a finalidade última do ensino do desenho no curso secundário.

E seria bom o professor fazer, nesse sentido, um apelo ao aluno para que não encare a série final do curso como uma porta que se fecha, mas, pelo contrário, como uma abertura que o predisponha a intuir, num simples traço ou numa elaborada e complexa obra, a presença dessa coisa misteriosa chamada *arte*. (texto IPHAN, p. 23-24)

Além disso,

Todo o programa de Lucio Costa não é senão a afirmação de que, para seu autor, os verdadeiros objetivos do ensino do desenho no ensino secundário são um só: através de uma compreensão do mundo das formas que nos cerca, fazer com que os alunos sejam capazes de discernir e apreender, no seu sentido verdadeiro, o que venha a ser afinal, obra de arte plástica. (LEONÍDIO, O., 2007, p. 243)

A proposta de reforma de Lucio Costa não foi a escolhida. O principal ponto foi de o programa não atender a *objetivos sociais do ensino secundário*, conforme estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Secundário e pela Exposição de Motivos

assinada por Gustavo Capanema. A argumentação contra é que o ensino de desenho deveria constituir-se numa disciplina social, de modo que pudesse ser o ponto chave da socialização do aluno; e tal ideia não aparecia no projeto do arquiteto.

Ter ganhado ou não o direito de reformar o ensino secundário na década de 1930, não tem tanta importância aqui. A grande questão durante todo esse percurso foi tomar como base o pensamento de Lucio Costa com relação a arte, ao desenho, mais ainda ao desenho de observação, para compreender não só qual era o seu ponto de vista junto a isso, mas também conseguir perceber esse ponto de vista nos seus próprios desenhos, mais especificamente os produzidos durante suas viagens a Portugal em 1948 e 1952.

O livro de Lucio Costa, trata-se de um catálogo para a exposição “Bloquinhos de Portugal” patrocinada pela CAIXA Cultural no Rio de Janeiro de 26 de junho a 5 de agosto de 2012. Consiste em uma coletânea de textos – da Maria Elisa Costa, filha de Lucio e presidente da Casa Lucio Costa; do Antonio Grassi, presidente da Fundação Nacional de Artes e comissário-geral do ano do Brasil em Portugal; do Miguel Horta e Costa, comissário-geral do ano de Portugal no Brasil e do José Pessoa, arquiteto e doutor em urbanismo pelo Instituto Universitário de Arquitetura de Veneza, Itália, professor associado da Escola de Arquitetura e Urbanismo da UFF e pesquisador do CNPQ, autor de livros, ensaios e artigos publicados no Brasil e no exterior, dentre os quais *Lucio Costa: Documentos de Trabalho*. – São coletâneas bastante interessantes que mostram o lado “artístico” de Costa, bem como a relação da sua arquitetura com Portugal.

O seu lado artístico era e ainda é muito velado, no entanto a exposição vem como um modo de tornar mais conhecido e reconhecido essa aptidão de Lucio Costa. Maria Elisa Costa diz que os bloquinhos de Portugal só foram encontrados depois da morte de seu pai. “Estavam guardados, juntos, dentro de um velho envelope de papel pardo escuro, num canto de um armário alto, no seu quarto – um armário usado para guardar malas”. Ainda conta que seu pai achava que os tinha perdido e até mesmo jogado no lixo por engano.

Os cadernos de viagem são referentes a duas viagens, uma feita em 1948 e outra em 1952. Em 1948, foi uma viagem com a família percorrendo Portugal de norte a sul, mas conta que por causa da mulher e das filhas não foi possível se atentar a

observação da arquitetura e se dedicar tanto aos desenhos como objeto de estudos. Já na viagem de 1952, retornou a Portugal por razões familiares. Sua filha, Maria Elisa ficou doente e foi fazer tratamento na Europa. Lucio deixa a mulher e as filhas em uma clínica na Suíça e passa a empreender sozinho a viagem a Portugal, na qual obtém bastante êxito e um conjunto intenso de desenhos – 305 folhas distribuídos em 5 bloquinhos retratando o país em diferentes regiões. Parte dos desenhos é relatada nesse livro.

O estudo sobre a sua produção artística foi feito em cima de desenhos separadamente. Escolheu-se os mais interessantes e a partir daí, procurou-se discutir ao máximo as características presentes, tentando conciliar questões físicas com questões perceptivas. A presença de uma imagem do local ao lado do desenho de Lucio Costa, nesse livro, foi uma ferramenta que contribuiu sobremaneira para a compreensão do desenho, facilitando, por sua vez, o processo de análise.

Os desenhos e suas respectivas análises serão mostradas abaixo.

3.1.1.1. IGREJA DE SÃO PEDRO DOS CLÉRIGOS

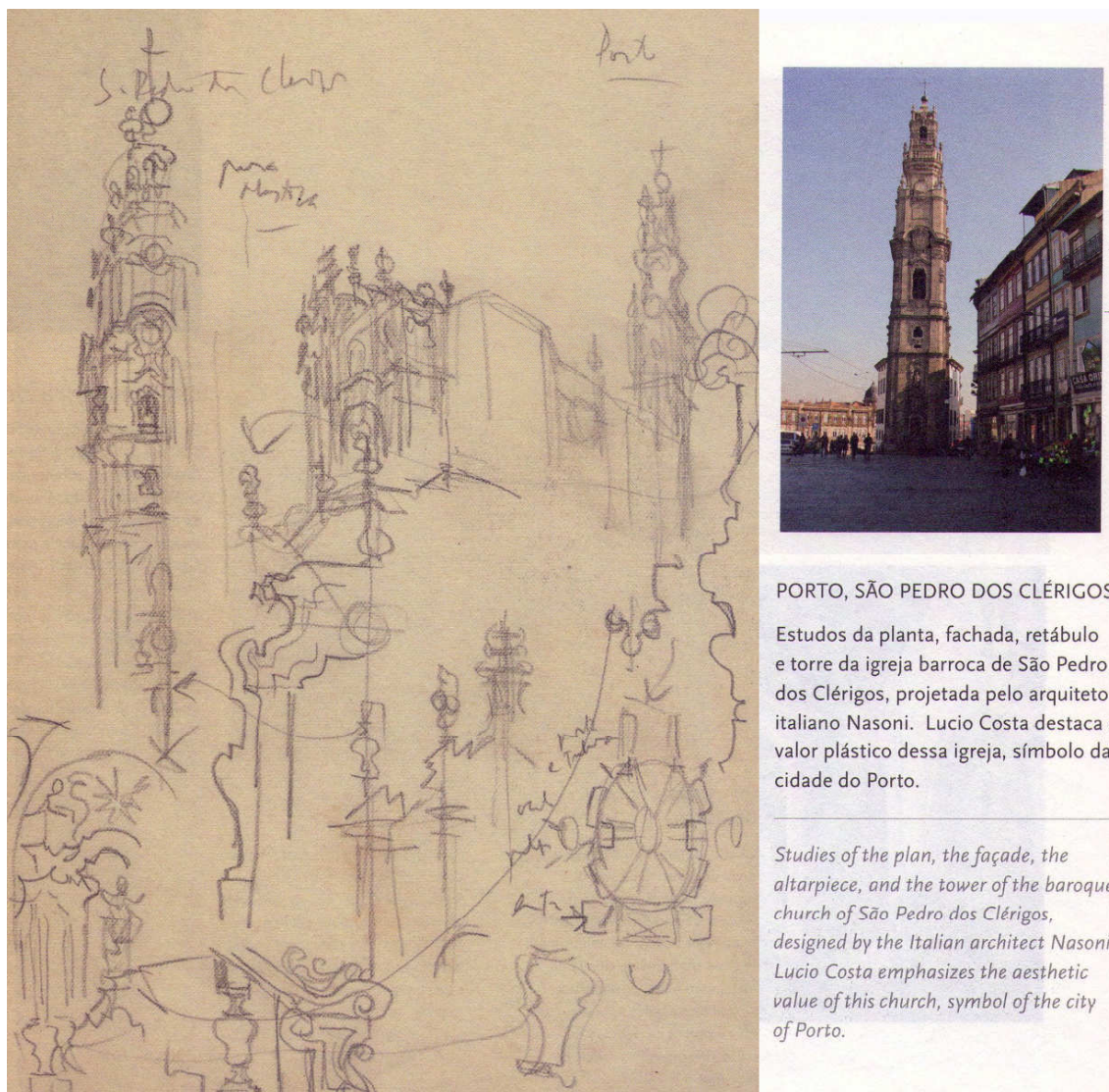


Ilustração 49. Desenho de Lucio Costa. Fonte: *Bloquinhos de Portugal*, RJ, 2012.

A folha de representação da Igreja de São Pedro dos Clérigos por Lucio Costa é bastante completa. A primeira vista, vê-se um emaranhado de curvas e linhas que se misturam e parecem constituir um único desenho. Na verdade, não deixa de ser um único desenho, mas que é formado por vários desenhos menores.

Lucio, ao dar esse formato ao desenho, revela o seu processo de observação diante da Igreja. Uma observação que começa da apreensão do todo desde o elemento de maior destaque da edificação e parte para o desmembramento das características secundárias, os detalhes. Tal processo é mostrado na disposição dos desenhos menores na representação.

Essa disposição tem como conseqüência, induzir o percurso do olhar do leitor, sendo um percurso circular, no sentido horário. É uma estruturação quase que imediata que facilita a leitura.

A torre da Igreja, muito conhecida em Porto, é um marco monumental da cidade. Sua monumentalidade vai para além da escala física, ela aparenta ser um ponto convidativo para a sociedade. Para Lucio também parece ser, pois além de ser o primeiro elemento desenhado, é destinada a ela uma grande parte da folha em branco. Aí pode-se falar na relação entre homem e objeto, ou mais ainda, entre homem, objeto e mundo, que nada mais é que uma síntese do desenvolvimento da percepção do arquiteto que é revelado no desenho.

Apenas a torre recebe um enquadramento diferenciado dos outros componentes, está localizada na parte superior esquerda e ligeiramente separada. Assim, a escolha por isso proporcionou um maior destaque para ela quando analisada a representação como um todo.

A quantidade de traços com que a torre foi desenhada evidencia a preocupação do arquiteto em conseguir compreender a relação existente entre proporção e forma e entre construção e detalhes.

A intensidade dos traços do desenho da torre vai diminuindo de cima para baixo. Parece que a importância maior está na parte superior da torre ou para além disso, que o processo de percepção de Lucio foi mais intenso na parte superior em detrimento da inferior. Tanto porque é em cima onde estão localizados os ornamentos e as quebras de linearidade, quanto pela escala humana, por chamar mais atenção o que está mais distanciado dos olhos, afirmando a monumentalidade da obra.

O desenho seguinte, da perspectiva da Igreja, deixa nítido a teoria do enfatismo e da exclusão, de modo que traduz o que o arquiteto acha mais relevante durante a observação do todo. As duas extremidades chamam mais atenção, a elas são destinadas uma carga maior de detalhamento, enquanto que a parte central, conta com apenas linhas que a delimita.

Tanto o processo de percepção quanto a representação deram destaque para as extremidades. Entretanto, no caso do leitor, isso pode ser variável, uma vez que por se ter uma carga maior de grafite nos cantos e um vazio no meio, esse vazio se

destaca. Diante de uma folha toda carregada, qualquer espaço em branco aproximará o olhar do observador, levando a investigar o motivo dessa exclusão.

O percurso do olhar do arquiteto também foi definido. Após a compreensão das características da torre, Lucio passa de maneira mais rápida e sintética para a fachada lateral da Igreja e retorna a dar importância para a fachada posterior. A oscilação vista na representação se relaciona com a oscilação do tempo de percepção diante da obra.

Os demais desenhos são dos ornamentos, dos detalhes das colunas, lembrando que se trata de uma igreja barroca, sendo assim, esses elementos é que constituem o estilo da edificação. Essa fase é um processo de estudos, no qual se consegue captar a silhueta de cada ornamento e ao final, entender a relação que existe entre eles, seja está por meio da semelhança ou da diferença.

Além disso, por serem elementos pequenos, a representação é feita em uma escala maior, o que possibilita compor traço a traço cada parte dos detalhes.

3.1.1.2. IGREJA E CONVENTO DE SÃO GONÇALO

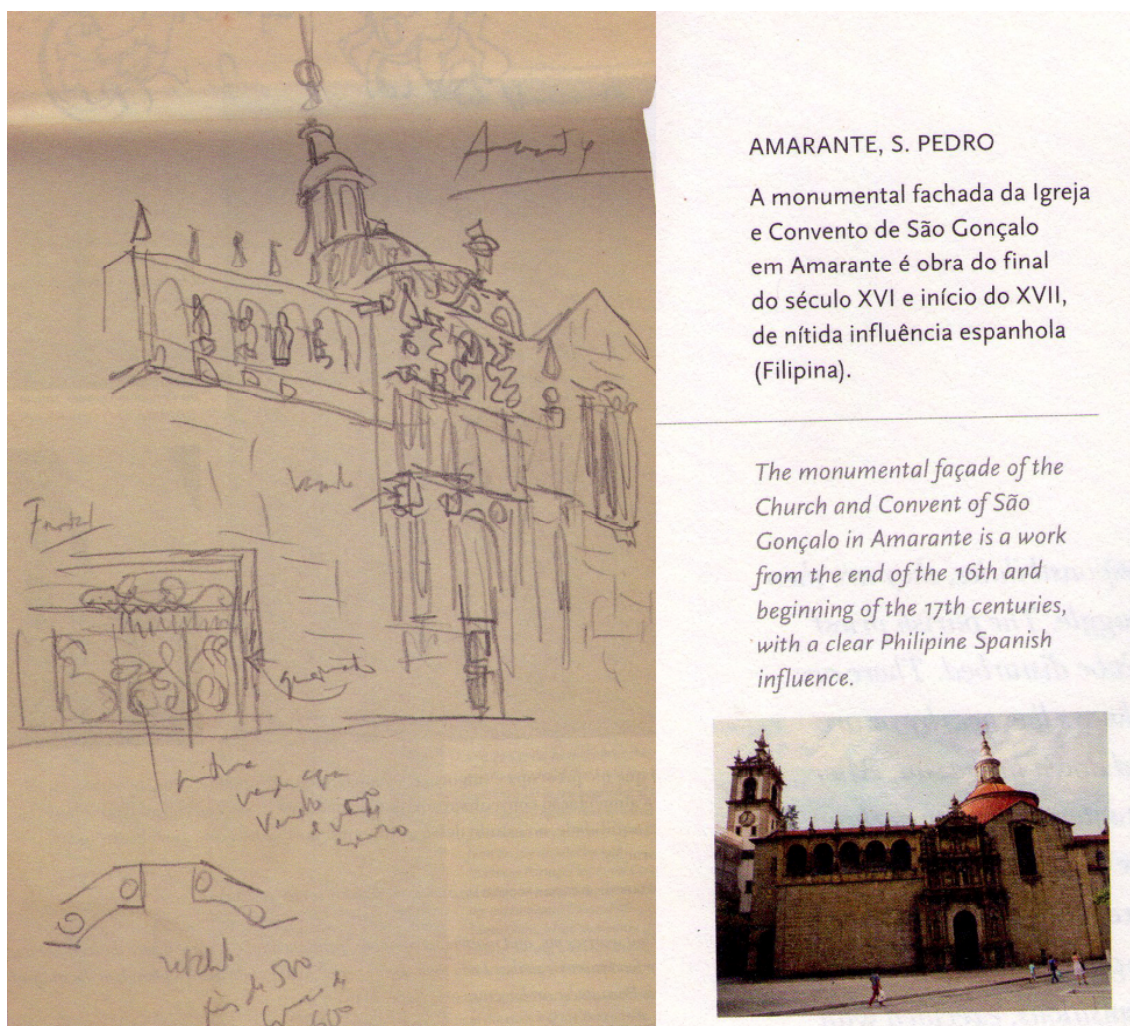


Ilustração 50. Desenho de Lucio Costa. Fonte: *Bloquinhos de Portugal*, RJ, 2012.

O desenho da Igreja de São Gonçalo consegue mostrar algumas características relacionadas com a percepção de Lucio Costa durante o momento em que estava observando-a.

Pode-se se dizer que o elemento principal da construção da Igreja é sem dúvida a fachada da entrada principal, entretanto há nessa fachada três componentes que são mais destacados, o frontão principal, a cúpula e a seqüência de arcos.

Cada uma possui um grau de hierarquização no desenho, sendo que no nível mais elevado encontra-se o frontão. Primeiramente, a representação deste diante do todo parece sobressair, uma vez que utiliza de uma grande quantidade de traços –

composição entre traços retilíneos e curvos – para demonstrar a riqueza de detalhes dessa entrada.

Assim como qualquer pessoa que esteja diante da monumentalidade da Igreja de São Gonçalo, o primeiro caminho dos olhos se volta para a imensidão de detalhes do frontão. E com Lucio Costa parece que não foi diferente.

Seguindo um percurso no desenho, é possível notar que o processo de observação desse elemento segue uma lógica e que demandou um tempo de apreensão maior que as demais características da edificação. A exemplo disso, de um modo geral, os traços retilíneos traduzem a proporção da obra e sua volumetria. Em seguida, ainda com traços retilíneos, mas com um peso menor, Lucio representa as colunas. E somente depois é que vem os traços curvos, os quais traduzem os detalhes menores, os rococós, os pináculos, as estátuas. Neste último, cabe salientar que a representação é uma indicação da onde estão localizados os detalhes e da formação de textura na composição da obra, e não uma representação fiel, mesmo porque se trata de um tipo de desenho rápido.

A segunda característica é a cúpula. Sua representação mostra que não é algo separado e inserido na edificação, mas sim que forma uma unidade com ela. O desenho consegue mostrar mais essa questão que a própria imagem da Igreja.

O arquiteto utilizou traços de forma mais rabiscada, como uma maneira de traduzir a volumetria e dar mais destaque para tal. Já os outros componentes da cúpula, foram contemplados com traços mais limpos, o que não excluem a sua importância, pelo contrário, justificam sua representação no desenho final.

Localizado na parte mais limpa do desenho, está a seqüência de arcos. Percebe-se aí a questão do enfatismo e da exclusão duas vezes. Uma tomando como parâmetro o desenho todo e outra, apenas a parte da fachada onde estão os arcos. Esta enfatiza a faixa de arcos em si, conseqüentemente excluindo o que aparece além: toda a construção abaixo. Mas nesse caso, a resposta é nítida, pois na faixa de construção abaixo dos arcos há apenas uma parede maciça, sem aberturas. Vale fazer uma ressalva aqui: mesmo não tendo “nada” para representar, Lucio simulou os blocos da parede com alguns traços verticais e horizontais, que para o leitor que observa o desenho rapidamente, se torna imperceptível.

Já no parâmetro do desenho como um todo, a parte da exclusão fica para o lado esquerdo da folha, justamente onde estão os arcos. Olhando rapidamente, do lado direito parece haver uma massa de grafite, enquanto que no esquerdo, a folha em branco. No caso desse primeiro olhar, a exclusão ganha destaque e chama mais atenção do observador, de modo que o olhar percorre da esquerda para direita, primeiro a parte mais clara para depois se aprofundar e compreender o conjunto de traços sobrepostos.

Uma característica relevante é o modo como Lucio representa os arcos. Em um único e simples traço consegue reproduzi-los. Enquanto que os outros elementos – pináculos e estátuas - que os compõem são executados com mais cautela, com mais traços. Uma explicação para isso é a facilidade de entendimento da construção pelo arquiteto, cujo olhar já está familiarizado, em contraponto, com a compreensão dos pináculos e das estátuas, sendo que cada um segue uma proporção e uma riqueza de detalhes que são particulares. Isso dificulta o entendimento, e conseqüentemente sua tradução para o papel.

3.1.1.3. PORTARIA DA IGREJA DE SÃO DOMINGOS

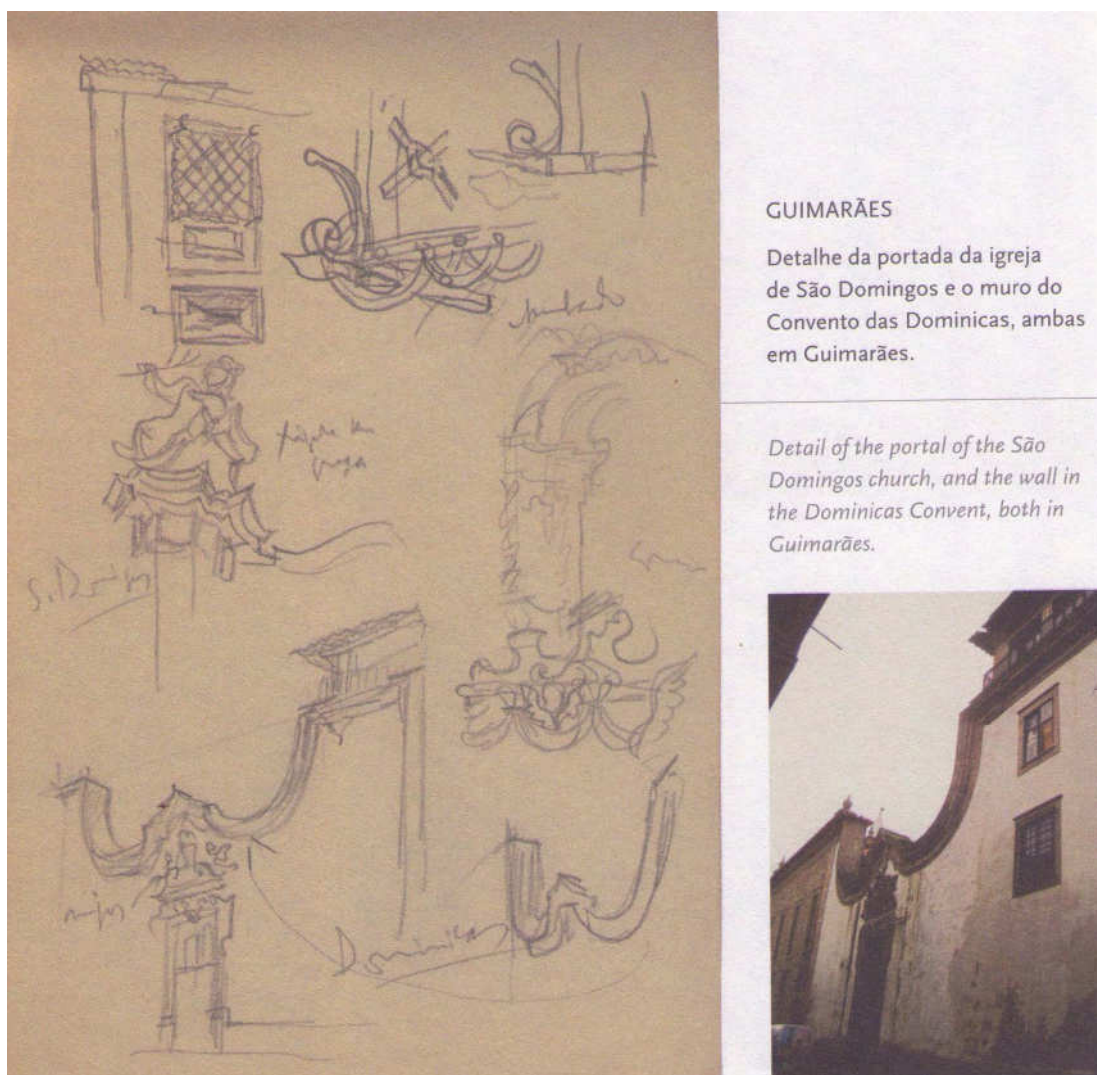


Ilustração 51. Desenho de Lucio Costa. Fonte: *Bloquinhos de Portugal*, RJ, 2012.

Diferentemente dos outros desenhos do caderno de viagem de Lucio Costa, esse é mais sucinto. Dizer que é um desenho mais sucinto, não significa dizer que contém pouca informação, mas sim que com pouca quantidade de traços o arquiteto conseguiu passar o que desejava. Muitas vezes isso demonstra a experiência e a facilidade que possui quando se encontra diante de um objeto desse tipo.

Nota-se que a compreensão da edificação como um todo ocorreu de forma rápida, mesmo porque o arquiteto utilizou o espaço da folha para representar os detalhes que constituem a construção e não ela em si.

Mais ainda, pode-se dizer que a peculiaridade do desenho, vem do tipo do processo de percepção; no caso, de um caminho que não é o usual. Em geral, o

caminho a ser percorrido parte do olhar mais amplo para o mais reduzido, onde o que se capta primeiro é a relação do próprio indivíduo com o meio onde está inserido e de que forma o objeto arquitetônico interage com essa relação. Entretanto, o que aconteceu aqui parece ter sido o inverso, em que se partiu do particular para compor o todo. Lembrando que isso não é comum nos desenhos de Lucio, daí o caráter peculiar deste.

A análise que tenta fazer parte mais para os traços curvos, tentando encontrar a posição certa do grafite para executar a curvatura de modo mais preciso. Faz isso mais de uma vez e em diferentes angulações, não como um desenho errado e outro certo, mas um como complementação do outro.

Após desenhar os detalhes em uma escala menor, deixando aparecer o seu entorno como uma forma de localizá-lo na edificação, aproxima-os e simula os contornos tentando entender sua constituição.

A representação por ser de certa forma mais livre, não delimita um percurso. Ela deixa para o próprio leitor a escolha por qual percurso seguir. Se inicialmente observará a parte superior da folha, onde estão colocados os detalhes mais aleatoriamente, sendo que isso pode suscitar no leitor uma curiosidade de saber onde tais elementos se encaixam; ou então, se começará a leitura da parte inferior onde mostra a localização do detalhe e sua representação mais completa, percurso esse mais cômodo e de rápido entendimento.

3.1.1.4. CAPELA DO ENCONTRO



CARAMOS

A capela do Encontro é uma entre sete que compõem a Via Sacra da Freguesia de Caramos, Concelho de Felgueiras. A capela é valorizada pelo conjunto de cruzeiros e as esculturas da Pietá e do Cristo crucificado dispostas junto a ela.



Ilustração 52. Desenho de Lucio Costa. Fonte: *Bloquinhos de Portugal*, RJ, 2012.

Este é outro desenho bastante intrigante no caderno de viagem de Lucio Costa. Vários elementos chamam atenção, ou melhor, a falta de. A representação da própria Capela do Encontro é o que parece interessar menos o arquiteto. Os traços destinados a ela são mínimos. Consegue captar apenas parte de seu contorno como uma forma de mostrar sua escala e sua proporção diante dos demais elementos que compõe o desenho.

Sua preocupação maior é com a relação do entorno onde se encontra a Capela. Isso porque na representação final, pequena parte da folha, o canto superior direito, é destinada para a edificação; e tudo a sua volta, são componentes que participam da paisagem onde a ela está inserida.

Mas de certo modo, o ponto chave do desenho é a Capela em si, não pela sua importância no processo de observação do arquiteto nem do leitor do desenho, mas pela sua estruturação no campo plástico. É a partir daí que a leitura é feita, os olhos se voltam primeiramente para ela e em seguida o olhar se difunde para o resto como uma ampliação, como uma visão do todo. Depois disso, é que se foca em cada um dos elementos, tentando não só apreendê-los como também estabelecer uma relação entre eles.

Entretanto, dentre esses elementos, há um que se destaca pelo seu enquadramento: a cruz maior. Enquanto todos os outros estão compactados e formando uma continuidade, a cruz se encontra isolada na parte inferior da folha, sendo que também não há mais nenhum traço a abaixo dela.

Tudo o que está desenhado mostra a visão do arquiteto estando em um ponto fixo e representando o que está a sua volta. De um lado consegue ver um conjunto: a Capela, a árvore e as três cruzes. De outro, o conjunto das cruzes menores, são várias cruzes alinhadas que seguem um caminho. E por último, a cruz maior.

O primeiro conjunto, Lucio opta por representar todo na parte superior da folha, deixando-os quase que todos alinhados. Essa opção pode ter sido fruto da sua percepção, a qual ocorreu de forma contínua e única entre os três elementos, sendo impossível uma separação visual e sensitiva entre ambos na realidade, o que gerou também uma impossibilidade de separá-los na representação. A árvore, dentro desse conjunto, recebe grande destaque. Além de compor a paisagem e de ser o elemento mais alto, é o que estrutura o campo visual.

Mudando o ângulo de visão, parte para o segundo conjunto, em que a percepção representada no desenho nada mais é que um olhar imediato de uma seqüência de cruzes, cujas representações são traços pequenos, rápidos e perpendiculares. Aqui se pode afirmar que a percepção ocorreu de forma clara e em um tempo curto.

Em geral é um desenho sucinto que reafirma a percepção que o arquiteto teve no contato com o objeto e com seu meio.

3.1.2. FERNANDO TÁVORA

Já Fernando Távora foi um arquiteto português de grande importância para a Escola do Porto, mas mais ainda para a história da arquitetura europeia. Nasceu em 25 de agosto de 1923, em Porto e faleceu em 3 de setembro de 2005, em Matosinhos. Passou os primeiros anos da sua vida nas propriedades da família no Minho, na Bairrada e nas praias da Foz do Douro, onde já revelava sua aptidão para o desenho e também seu interesse por casas antigas.

Mais tarde, em 1941 ingressou na Escola de Belas Artes do Porto para frequentar o Curso Especial de Arquitetura, contrariando assim, a vontade dos seus pais que queriam o ver cursando Engenharia Civil, um curso que para eles era mais prestigiante e condizente com a condição social. Isso difere do que aconteceu com Lucio Costa, cujos pais gostariam que fosse um artista, pintor ou escultor.

Frequentou o Curso Especial de Arquitetura durante 4 anos e em seguida, em 1945, inscreveu-se no Curso Superior de Arquitetura. E em 1950, seu orientador declarou que ele já estava apto para exercer a profissão escolhida.

Sua vida profissional foi muito marcada pela carreira de docente universitário. Ligou-se principalmente à Escola Superior de Belas Artes (ESBAP), à Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto (FAUP) e à Universidade de Coimbra, no Departamento de Arquitetura da Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Diante de toda sua carreira em Portugal ligada a Escola do Porto e, conseqüentemente, sua aptidão para o desenho é que Távora foi escolhido para ser analisado na presente pesquisa e para ser o ponto de comparação com Lucio Costa. Cabe-se aí, não só uma comparação entre arquitetos, tanto na vida pessoal como na profissional, mas também uma comparação mais específica, no campo dos cadernos de viagem.

Agora parte-se para o livro de Fernando Távora. O *Diário de "bordo"* foi um relato de viagem feito entre 13 de fevereiro e 12 de junho de 1960. Todos os dias, sem exceção, registrava suas experiências, encontros e visitas a universidades, institutos, museus e obras de arquitetura.

Entre utilidade futura e perpetuação de uma memória, o registro cotidiano faz parte de um método que estrutura o ritmo da passagem dos dias,

desvelando e aprofundando a dimensão cognitiva que é própria da experiência de viagem. (MARNOTO, 2012, p. 15)

Essa viagem decorre de uma bolsa de estudos que ganhou da Fundação Calouste Gulbenkian para estagiar nos EUA, com recomendação dada pelo arquiteto Carlos Ramos. Além disso, nesse mesmo ano de 1960, Fernando Távora recebeu um convite para participar, como membro do CIAM, na World Design em Tóquio. Com isso, incluiu a ida ao Japão no seu roteiro de viagem.

Em sua viagem percorre de Nova Iorque a Chicago, da Cidade do México a Teotihuacan e de Quioto a Katsura. O mais admirável desse percurso todo é a maneira apaixonada com que descreve os ambientes, sempre embasado em entrevistas e registros de diferentes graus. A descoberta vai desde questões da cidade em si, através de passeios nas ruas e em museus, por exemplo, até de como se estrutura o ensino de arquitetura nas universidades por onde passa. Esses registros mostram a contínua procura de novas informações. Segundo Álvaro Siza (2012, p.8),

o Diário de “bordo” não reflete apenas o prazer e os sacrifícios, também presentes. Transparece sempre a consciência de viagem em serviço, particularmente no que interessa ao momento da Escola de Belas Artes.

O diário é constituído principalmente por textos e desenhos. Mas, além disso, conta com uma série de materiais cartáceos, de itinerários, listas de direções, cartões de visita de pessoas com quem estabelece contato, folhas soltas com agendamento de encontros e reuniões, recortes de jornal, programas de sessões a que assiste, entre outros.

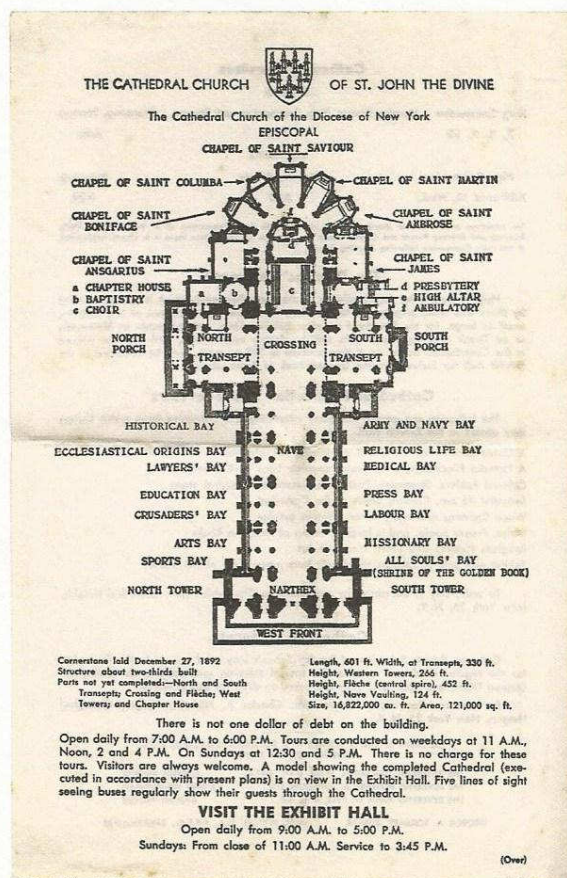


Ilustração 53. Exemplo de material cartáceo. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.

Esse conjunto de material de Távora constitui uma obra de essencial valor para um conhecimento mais profundo não só do seu percurso como arquiteto e professor, mas também do andamento da arquitetura portuguesa no viés moderno.

Conforme diz Rita Marnoto (2012, p. 15), tal diário relaciona-se aos valores da viagem, a descoberta de novas formas de fazer e de ensinar arquitetura e a procura de um mundo para além do Ocidente europeu. Nesse caso, “cada jornada é como uma ficha onde são registrados encontros, deslocamentos, sessões acadêmicas, visitas a escolas, cidades, lugares e obras, refeições, condições de alojamento, aquisições e despejas, casos e humores do cotidiano”.

O caderno de Fernando Távora é uma mescla de textos e desenhos que revelam suas impressões e observação a cerca da viagem. Os textos muitas vezes vinham acompanhados de desenhos.

O desenho é uma forma de aproximação e análise que vai intercalando ao captar objetos que se destacam ou grandes perspectivas, mas que também pode ser interpolada no próprio discurso verbal, com pequenos esquemas que insere no correr da escrita. (MARNOTO, 2012, p. 14)

O texto, nesse caso, é algo sintético que conta o essencial de cada jornada. Além disso, “é surpreendente a homogeneidade e a ordem do texto, em termos de estilo, de ocupação da página, de alternância de cores ou de caligrafia, o que não implica as dificuldades de leitura por esta oferecidas.” (MARNOTO, 2012, p. 14)

Esse diário é, de certo modo, distinto dos diários de viagem que se está acostumado a ver aqui na pesquisa, - seja comparado aos cadernos de viagem dos alunos ou mesmo de arquitetos, por exemplo, de Lucio Costa – um caderno onde o desenho tem papel principal, sendo que a maneira de apreensão e de conhecimento do novo aparece na forma de desenhos.

Geralmente, como é o desenho que estrutura o campo plástico da folha, os textos vêm apenas como complemento. Assim, não seguem uma rigidez, aparecem de forma dispersa e aleatória. É claro que seu posicionamento, tamanho e fonte influenciam na representação final e contribuem para tal, entretanto não aparece como narrativa, como em um livro. Távora prioriza relatar os acontecimentos de cada jornada, seguindo uma ordem cronológica.

Nesse caso, os textos é que aparecem como desenho. Formam uma textura que configuram o campo plástico. As folhas com as narrativas de Távora predominam no seu diário, mas também há uma série de folhas de desenho, as quais se analisadas separadamente assemelham-se com os cadernos de viagem dos alunos.

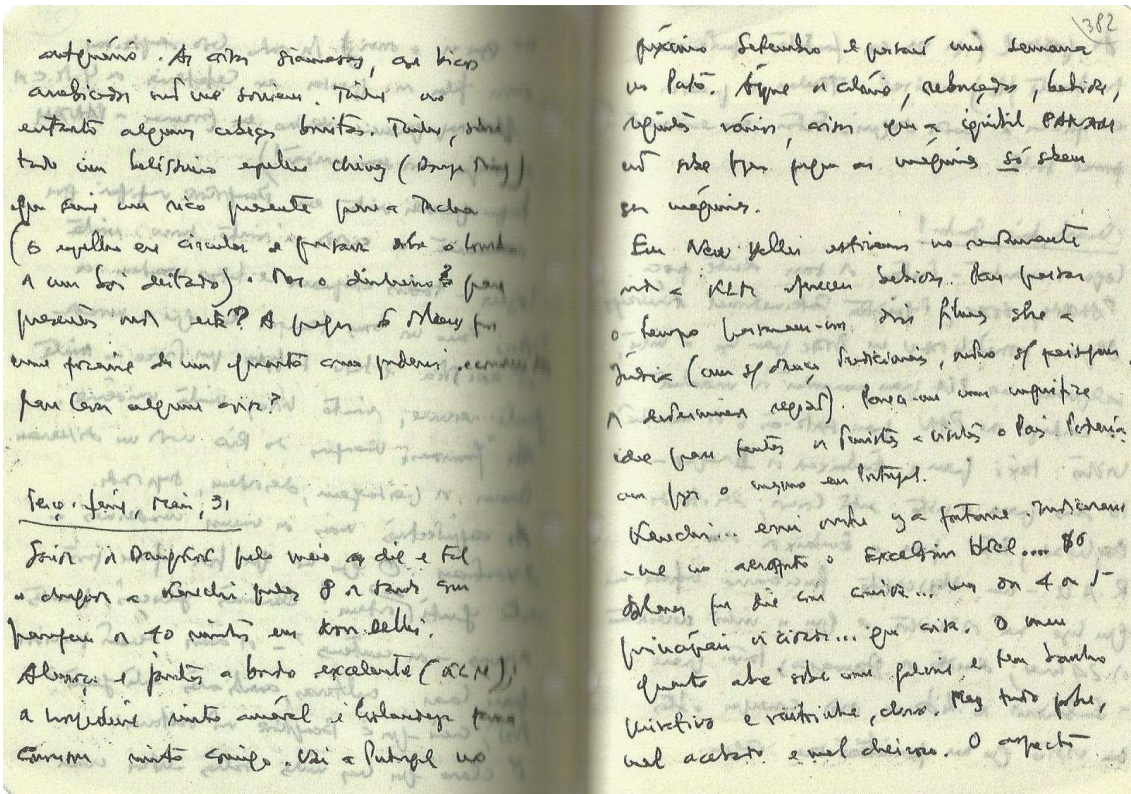


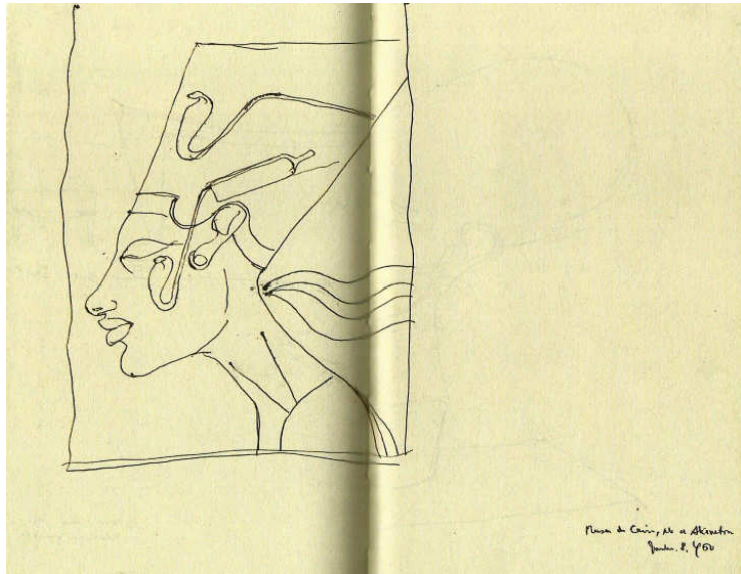
Ilustração 54. Escritos de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.

Assim, o enfoque será dado a tais desenhos. Uma maneira de complementar a análise feita entre os cadernos de arquitetos e de alunos do IAU.USP e do MIARQ.FAUP.

Por Fernando Távora ter tido muita influência na constituição do ensino da Escola do Porto e ser uma das pessoas mais importantes quando se fala nesse ensino tradicional, é de se esperar que o seu modo de desenhar tenha algum reflexo nos desenhos dos alunos da FAUP. Muito disso se aplica, no entanto seus desenhos também se assemelham aos dos produzidos no IAU. De maneira geral, nesse diário há desenhos mais livres, que parecem ter sido feitos mais rapidamente e sem tanta preocupação, e há também desenhos mais formais, que buscam um entendimento mais técnico, de medidas e proporções. Além de utilizar o artifício da sombra assim como os alunos portugueses, com o próprio material e por meio de hachuras.

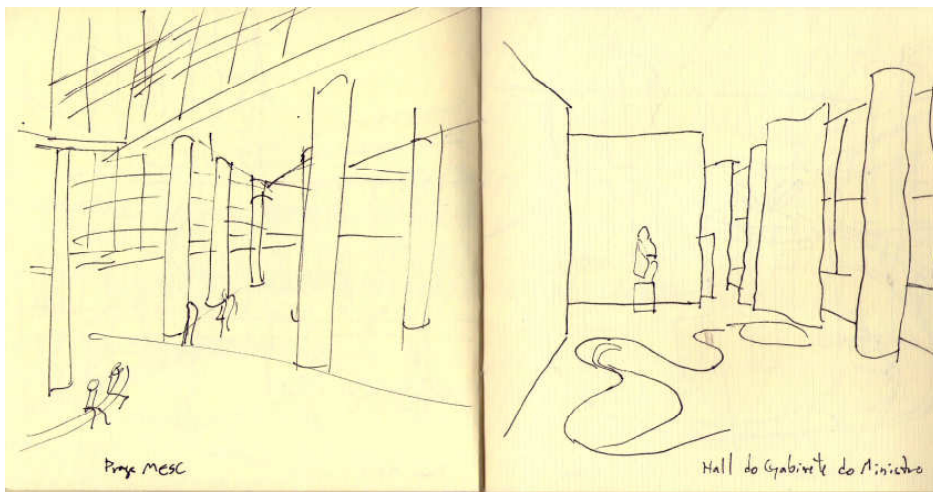


Alguns interiores - desenho no fogão
17 de out. - Lisboa - 1960 - 20. 1960



Plano de Criação do teatro
1960 - 2. 1960

Ilustração 55. Desenhos de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.



Proj. MESC

Hall do Gabinete do Ministro

Ilustração 56. Aluno IAU. Fonte: SEGNINI, RJ, 2010.

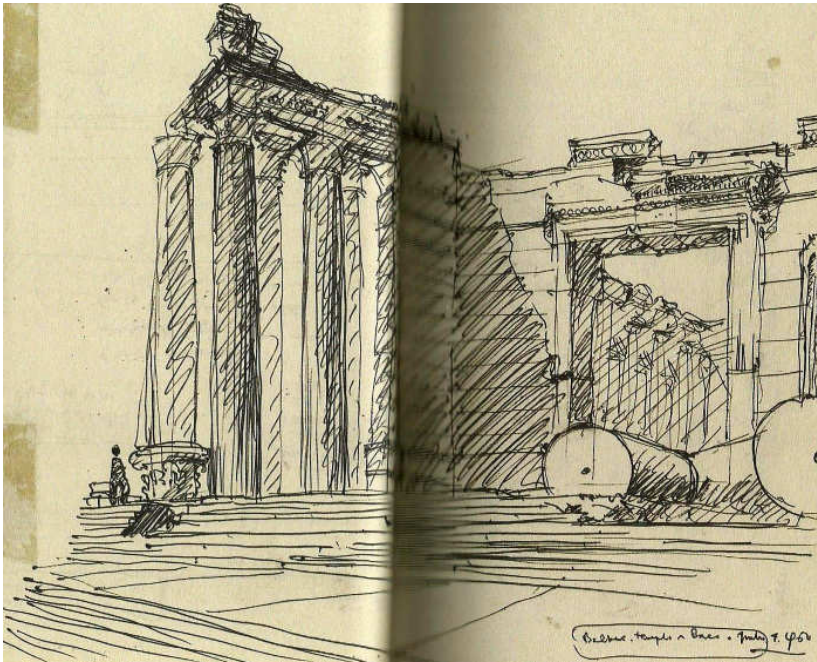


Ilustração 59. Desenho de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.



Ilustração 60. Aluno FAUP. Fonte: *Exposição Anuária*, Porto, 2012.

Também se comparado ao caderno de Lucio Costa pode-se perceber semelhanças. Semelhanças principalmente técnicas, do ponto de vista do tipo de traço (um traço solto e leve) e de como se ocupa o campo da folha (uma folha geralmente bastante carregada de informação). E também, há semelhança quanto ao que é representado, união entre desenho e palavras ou frases de explicação. Lembrando aí que é o processo de percepção diante do objeto observado a questão principal. A

partir do todo poder extrair elementos que farão parte da sua representação. Entretanto, desenhar o objeto todo e depois partir para o desenho dos detalhes é algo muito recorrente em Lucio Costa e que não aparece em Fernando Távora. Este prioriza o geral e aquele, os detalhes.

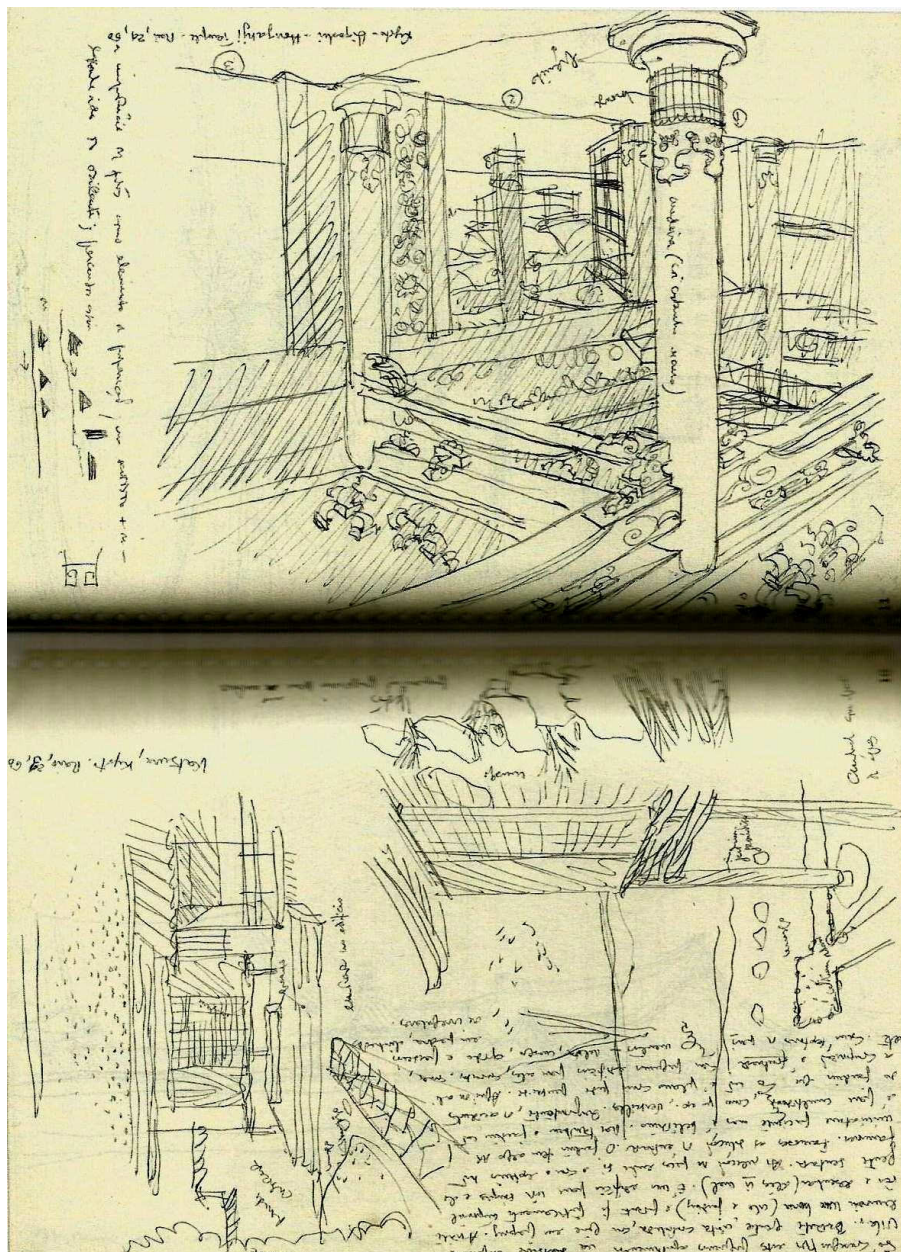


Ilustração 61. Desenho de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.

3.1.2.1. DESENHO – HABITAÇÃO JAPONESA

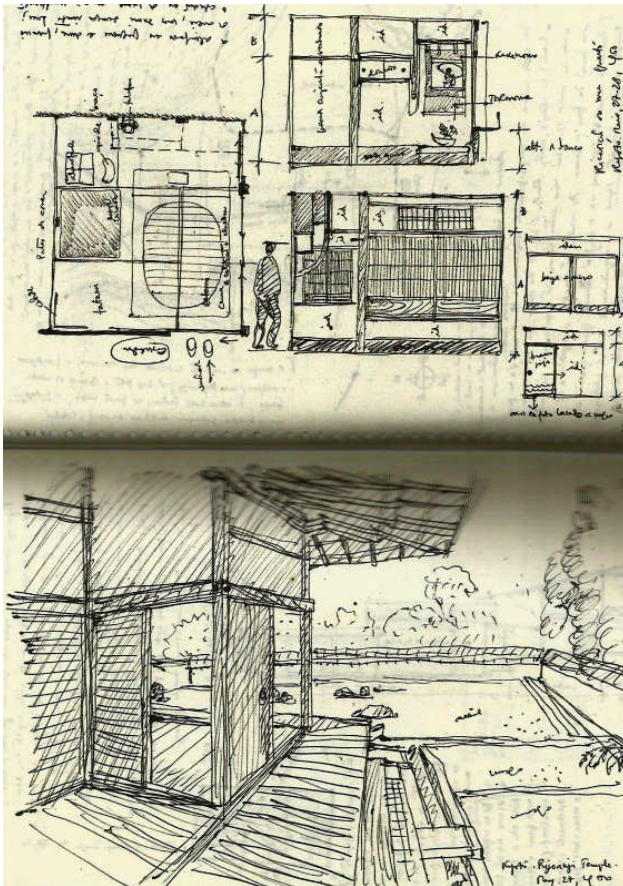


Ilustração 63. Desenho de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.

Este desenho acima mostra um olhar bastante apurado, que busca compreender a relação horizontal e vertical do objeto, ou seja, além do desenho de observação, de perspectiva - onde se pode captar os elementos não só da obra arquitetônica, mas também do entorno, da relação entre interior e exterior e como convivem em harmonia -, faz desenhos de planta, procurando entender suas proporções e mais do que isso a relação entre os espaços internos.

Juntamente com os desenhos de planta, há palavras e números que complementam esse entendimento. Um entendimento para além do arquiteto, para qualquer pessoa que vir a ler seu desenho.

Há casos em que apenas a representação por meio de perspectiva não responde as dúvidas do artista, sendo assim para complementar o processo de percepção é necessário a inserção de outros tipos de representação. A utilização aqui

foi de um desenho técnico. Técnico com ressalva, uma vez que as designações de plantas, cortes e elevações são sim de um tipo de desenho técnico, que segue uma norma preestabelecida, porém a maneira de execução desse desenho ainda é um croqui, um desenho marcado por ser rápido e sem preocupação com perfeições.

3.1.2.2. DESENHO - NATIVA



Ilustração 64. Desenho de Fernando Távora. Fonte: *Diário de "bordo"*, 1960, Porto, 2012.

Este é outro desenho que vale a pena ser explorado. Uma recorrência no *Diário de "bordo"* é a opção por desenhar figuras humanas, sejam elas esculturas, pessoas nas ruas.

A opção por esse tipo de desenho pode estar relacionado com a intenção da sua viagem, pois Távora deixa claro que não estava priorizando obras arquitetônicas. "Em toda viagem não vi uma peçazinha de arquitetura embora tivesse visto centenas ou milhares de edifícios. Há um certo 'ar de acampamento' em muitas destas coisas americanas." (apud 2012, p. 8)

O arquiteto fala muito da sua busca por informações a respeito de variados aspectos, entre eles o entendimento sobre o ensino de arquitetura em diversas universidades. Essa busca por informações vinham de entrevistas, conversas, sempre de relacionamento com outras pessoas. Talvez isso tenha contribuído para tais desenhos.

O que chama a atenção aí é a ferramenta utilizada para mostrar a figura humana de um modo mais detalhado. Ao invés de usar cores para simular as

vestimentas de forma verossímil, escreve o nome da cor em cada parte. Como Távora não utiliza cores em nenhum de seus desenhos nesse diário, pode ter sido essa a principal razão para a solução adotada. Todavia, foi um artifício bastante eficaz capaz de transmitir ao leitor a intenção do arquiteto. O mais relevante disso tudo é que as cores aí foram essenciais durante o processo perceptivo. Se elas não tivessem prendido a atenção do arquiteto, não seriam colocadas, assim como nos demais desenhos.

3.2. OS ALUNOS

Com o estudo dos cadernos da FAUP, pode-se estabelecer a relação com os cadernos do IAU, de modo que o processo de comparação, o tema principal da pesquisa, alcança sua máxima relevância, isto é, na etapa de reflexão que se inicia.

3.2.1. MIARQ.FAUP

Os cadernos de viagem dos alunos da FAUP, por mais que sigam uma semelhança-chave (desenhos mais geométricos e formais), são constituídos de uma série de diferenças. Diferenças essas que possibilitam rearranjar os desenhos em subgrupos, os quais facilitam não somente a análise dos cadernos, como também a leitura a ser feita posteriormente. Não esquecendo também que as várias semelhanças existentes entre os desenhos contribuirão para a montagem dos subgrupos.

Com isso, as diferenças e semelhanças serão as bases para analisar os desenhos dos alunos da FAUP. Primeiramente, é uma comparação interna, isto é, apenas entre os cadernos da FAUP, para depois se chegar à comparação mais abrangente, externa, a qual inclui os cadernos dos dois cursos de arquitetura – IAU.USP e FAUP.

A característica mais relevante nos desenhos é quanto à questão da proporção e dentro dessa característica estão presentes diversas recorrências. Como é o caso de elaborar os desenhos sobre uma malha quadriculada. Tal opção é feita por alguns alunos como uma maneira de entender melhor o que está sendo desenhado e mais do que isso, perceber quais as relações existentes no objeto a ser representado. Relações de proporcionalidade que mostram uma lógica quanto à concepção projetual e às associações entre tamanhos e medidas.

A quadrícula é usada nos desenhos não apenas em plantas, como se pode pensar a princípio. Ela também está nas perspectivas e nos cortes, ou seja, nas diversas formas possíveis de desenhos de observação.

Por mais que possa parecer uma simples maneira de preparar a folha para receber o desenho, essa característica, como já dito, contribui para vários fatores, pois além de facilitar na execução do desenho e, conseqüente, entendimento do objeto observado, é um modo de estimular e de exercitar a execução de um processo

projetual. A partir de formas e proporções é possível exercitar a mente e desinibir o traço, criando assim uma unidade constituída de idéias e modo de execução, ou ainda, uma conciliação entre teoria e prática – questões que compõem o processo projetual.

Por muitas vezes, essa quadrícula é bem marcada, principalmente quando o objeto em si demonstra proporções acentuadas. Outras vezes, a malha ao fundo é quase que invisível, servindo apenas como linhas-guias e não mais fazendo parte do campo plástico como no primeiro caso.

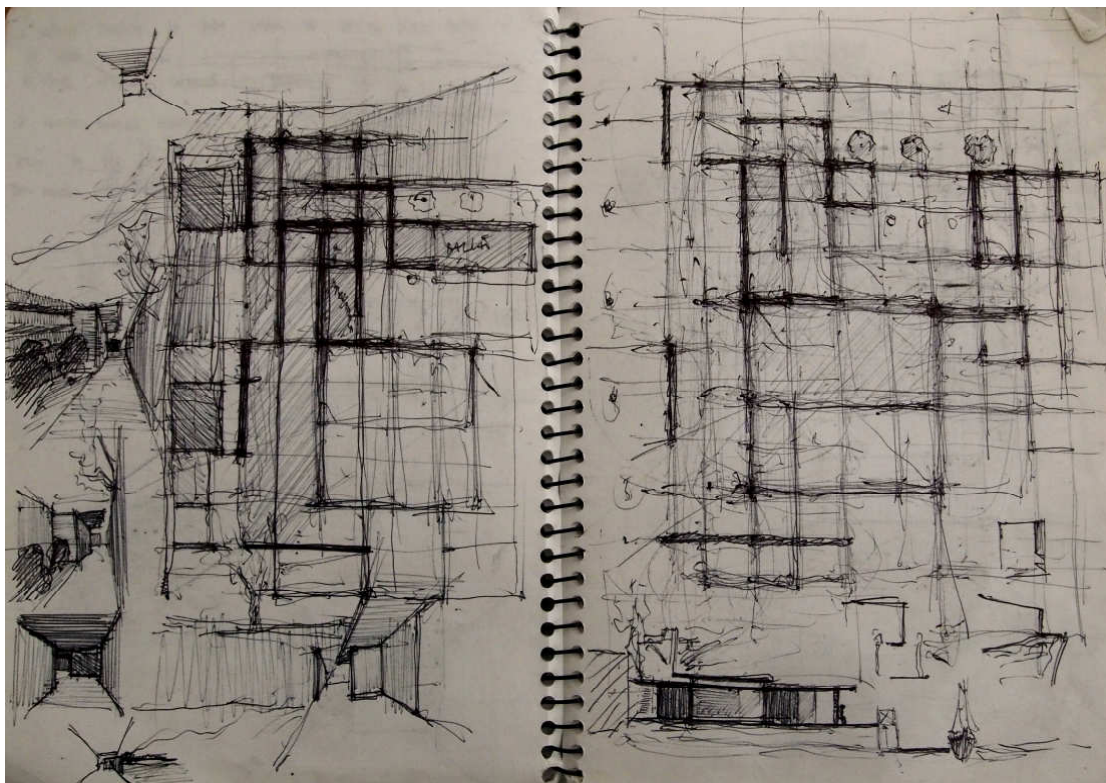


Ilustração 65. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

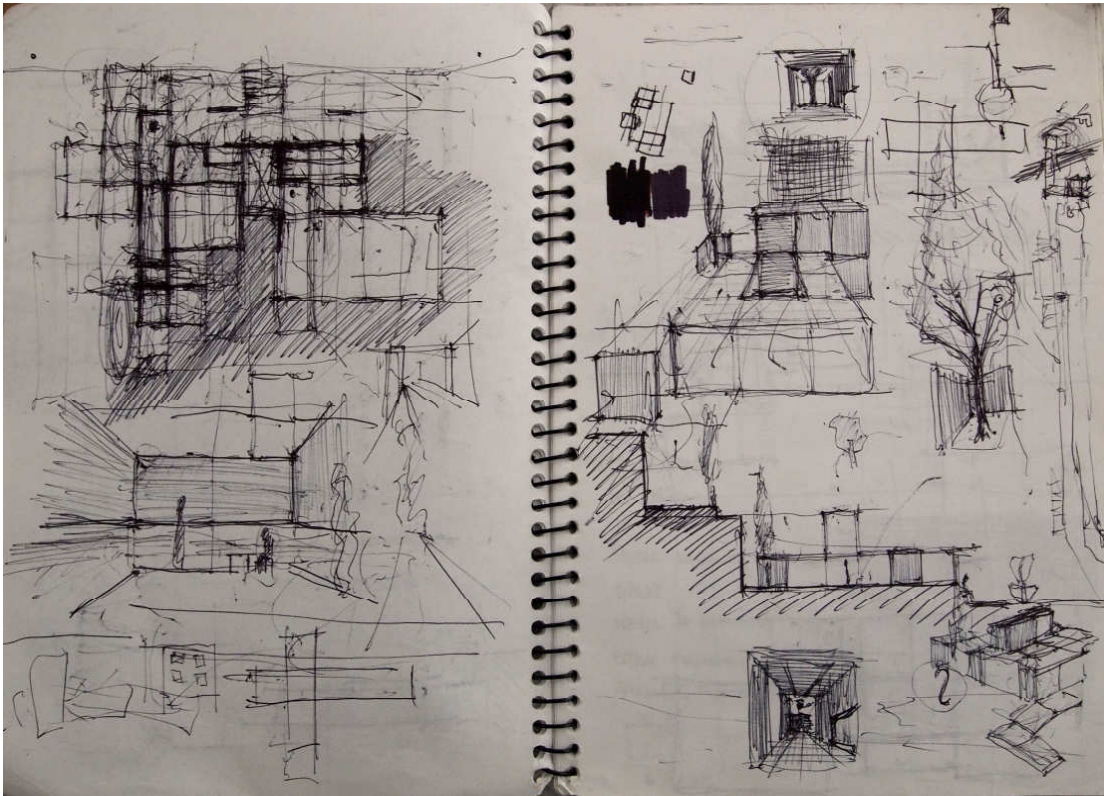


Ilustração 66. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

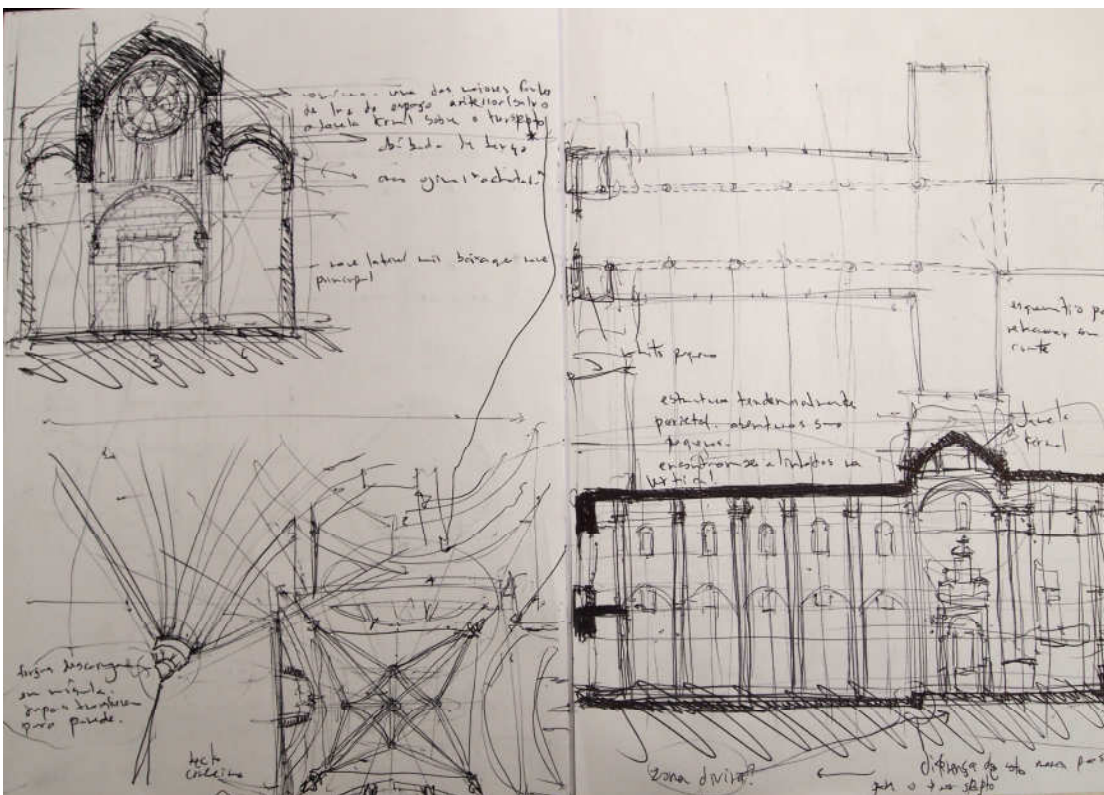


Ilustração 67. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

Outro elemento presente nos desenhos, ainda inserido no contexto das proporções, diz respeito à representação de plantas e cortes do objeto observado. Essa escolha é um excelente modo de entendimento do objeto e, além disso, apresenta-se como algo didático para o leitor, facilitando a compreensão do desenho, do objeto e do processo de projeto embutido nesse objeto - por exemplo, possibilitando a visualização da estrutura e das aberturas -. Sendo que através de um desenho de perspectiva comum de um caderno de viagem, o leque de compreensões não é tão amplo. A união dos diversos tipos de desenho em uma mesma folha amplia a aprendizagem e torna o processo perceptivo mais intenso.

Falando nisso, deve-se pensar que a própria escolha do aluno tem a ver com seu processo perceptivo, pois a presença do observador diante do objeto é que dirá qual a melhor resposta para a observação. Se o aluno não consegue compreender o objeto como um todo apenas com um desenho de observação, é sinal que falta alguma informação. Muitas vezes, essa informação se torna clara com outro tipo de representação, como o caso de plantas e cortes.

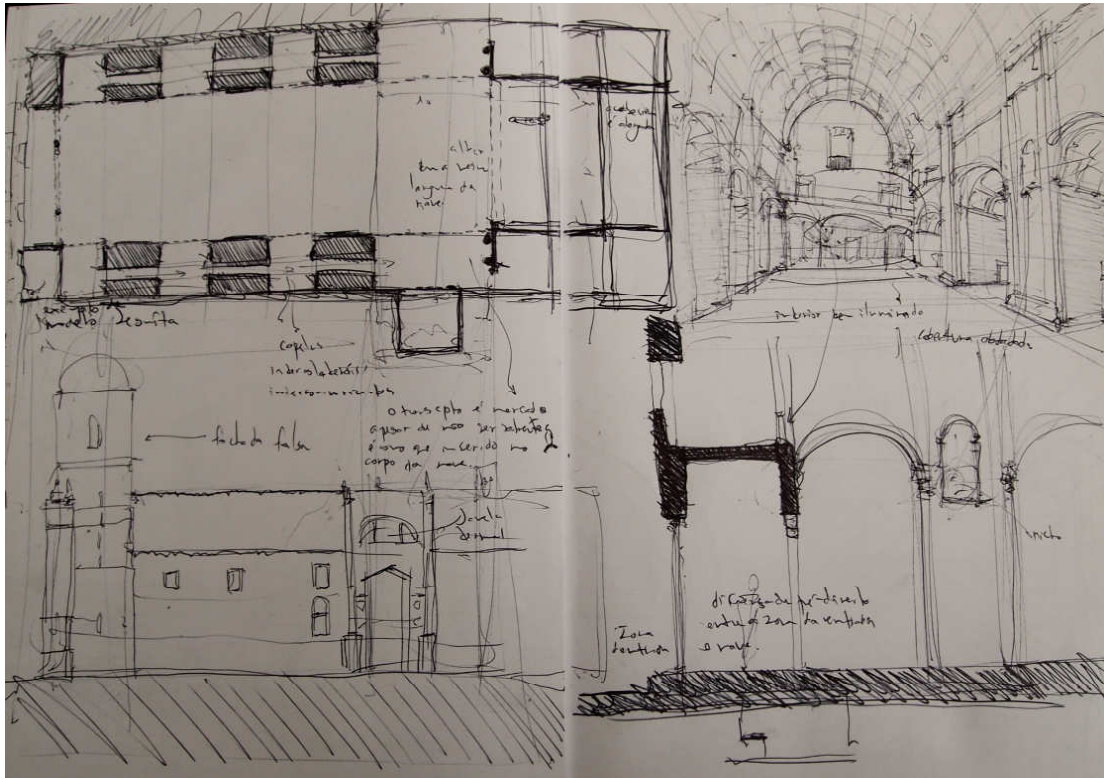


Ilustração 68. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

A última característica, nesse grupo, é a execução de um desenho mais detalhado do ponto de vista de medidas e cálculos. São desenhos mais preocupados

em entender qual a relação proporcional que está por trás do objeto em questões numéricas, quantitativas.

Nesse ponto, o interesse dos alunos é um ponto distinto dos demais, uma vez que desvia em partes da própria concepção sobre o significado de um caderno de viagem, ideia de um desenho rápido, um desenho de observação o qual é marcado pelo ato perceptivo e pelas dificuldades do ato de desenhar no local.

A partir do momento que o aluno parte para esse lado, ele está inserindo outra maneira de elaborar um caderno. É um caderno que contém as características-padrão, mas que acrescenta um novo tipo de representação.

Além de números e proporções, a quantidade de textos também é relevante. São textos com carga explicativa que vêm a somar e responder às questões geométricas.

Entretanto, independente de quais elementos estão no desenho, se tem mais desenhos de perspectivas, plantas, cortes, números ou textos, não é isso que julga um desenho melhor que outro. A escolha por qualquer modo de representação depende do artista e a melhor opção é sempre aquela que corresponde às ações perceptivas dele.

Deixando um pouco de lado a questão geométrica, pode-se partir para outro lado: dos desenhos mais livres em que o traço parece mais solto, ora mais carregado de tinta, ora menos. Mais solto no sentido de buscar o traço mais adequado, não querendo dizer o traço em si (já que não há certo ou errado), mas sim aquele gesto mais condizente com a tradução do observado.

Já a ideia de um traço mais carregado, mostra a intenção do artista em querer enfatizar certos traços, certos elementos do desenho e certos detalhes do objeto. Uma maneira de dar destaque não apenas à configuração da representação, mas também de mostrar quais questões chamaram mais a atenção do artista durante a percepção, ou ainda, qual elemento pretende que o leitor veja com maior evidência.

Outra ideia de “carregado” é que o desenho por ser mais livre (sem estar tão preocupado com as relações técnicas), parece propiciar ao artista uma liberdade que é transformada em grande quantidade de tinta sobre o papel, tanto informações através de traços como contorno, quanto como preenchimento. Se olhado rapidamente, o desenho parece formar um emaranhado de linhas. A partir de um olhar mais atento, pode-se ver com toda nitidez que as linhas se complementam e cada uma tem uma importância dentro da representação final.

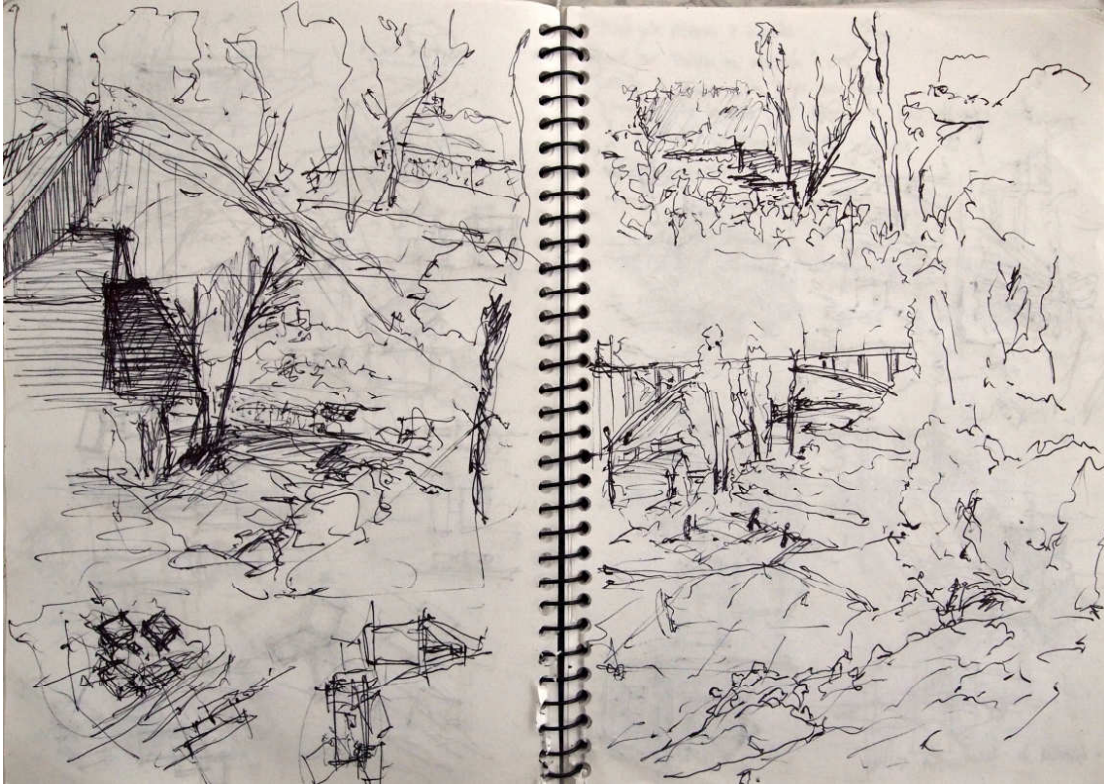


Ilustração 71. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

Mas isso é apenas um dos tipos de representações mais livres, porque há alunos da FAUP que partem para a outra face desse tipo de desenho, um desenho mais limpo e com mais precisão, cuja intenção principal parece ser o entendimento do objeto como um todo e, mais ainda, abrangendo uma área de visão ampliada. A intenção principal é compreender como se dá a relação do entorno, através de suas áreas de cheios e vazios e suas simetrias e assimetrias.

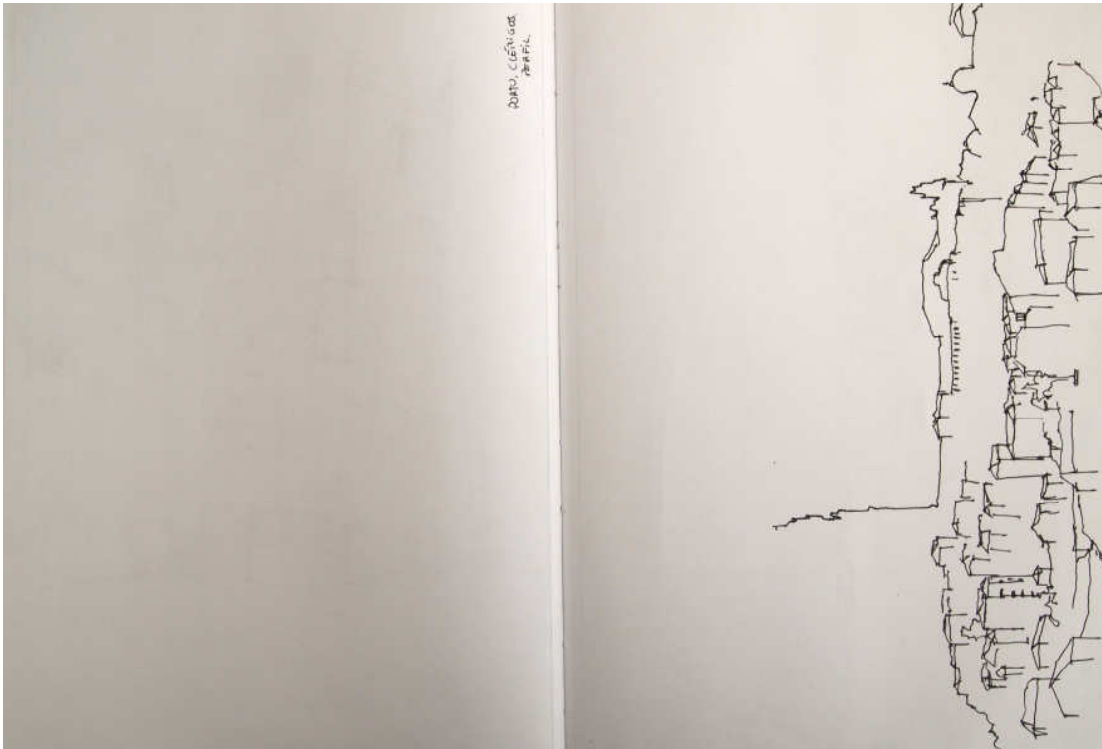


Ilustração 72. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

No entanto, essas duas ideias não são absolutas, ou seja, desenhos mais carregados nem sempre são de um único objeto e os mais limpos, de um conjunto de objetos. Vice-versa também ocorre. O que melhor definirá tal questão é a escolha do artista e, mais do que isso, seu estilo e sua disponibilidade de tempo. Percebe-se que um desenho mais carregado demanda um tempo de execução maior que os mais limpos, lembrando que não está em jogo a ideia de tempo de percepção, o tempo de interação entre o observador e o observado. Esse tempo depende de cada artista, de como ele reage diante do objeto e de o que pretende mostrar na representação.

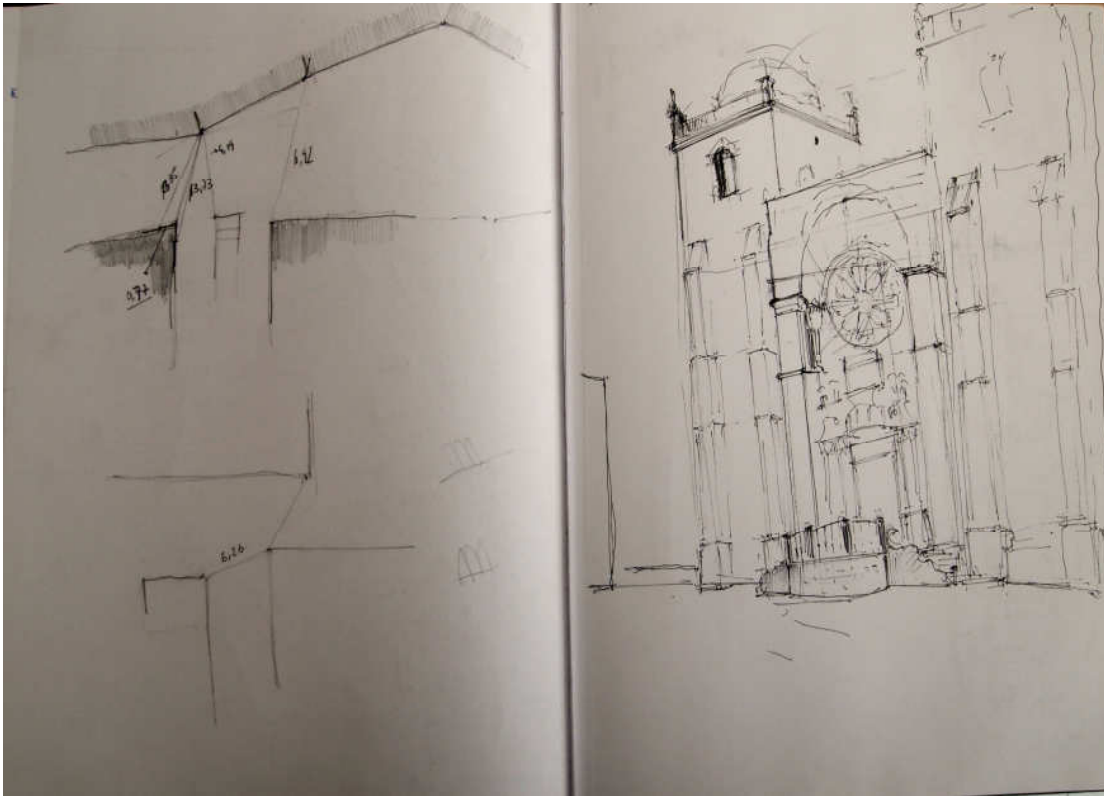


Ilustração 73. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

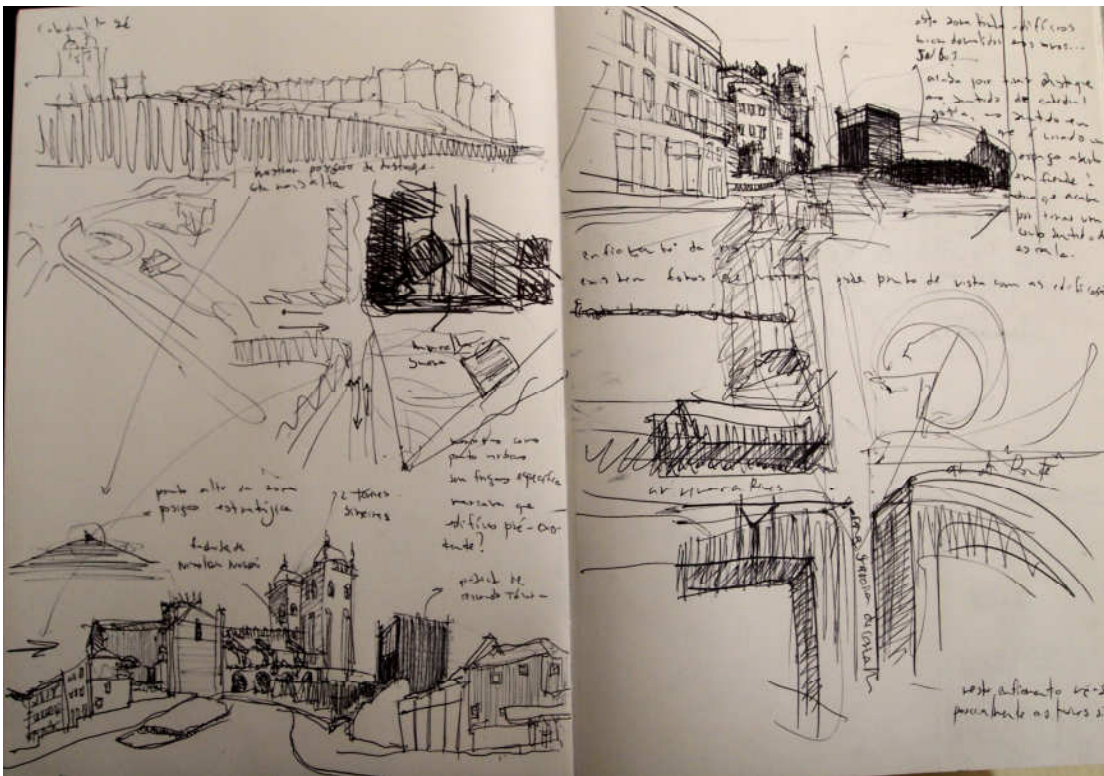


Ilustração 74. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

Ainda sobre os desenhos soltos, mais especificamente, os desenhos mais limpos, encontra-se aí alguns que exemplificam da melhor forma possível como é esse subgrupo. Isso porque abrangem uma das extremidades. Os desenhos são claros e executados com poucos traços. O autor consegue transpassar para o papel apenas aquilo que há de mais relevante a partir da sua compreensão acerca do objeto.

Um traço é completo e fala por si só, não é necessário sobrepô-los. Por exemplo, com uma linha o autor representa a parede e essa chega ao telhado, depois segue para a porta e para o chão; assim vai se constituindo o desenho.

Os desenhos, nesse caso, não precisam ocupar a folha inteira. Os vazios são significantes e proporcionam destaque ao objeto desenhado, além de deixarem claro o percurso do aluno durante a execução do desenho, deixam o do leitor, mostrando-o assim, qual o caminho a ser seguido e percorrido para a compreensão do objeto de forma total.

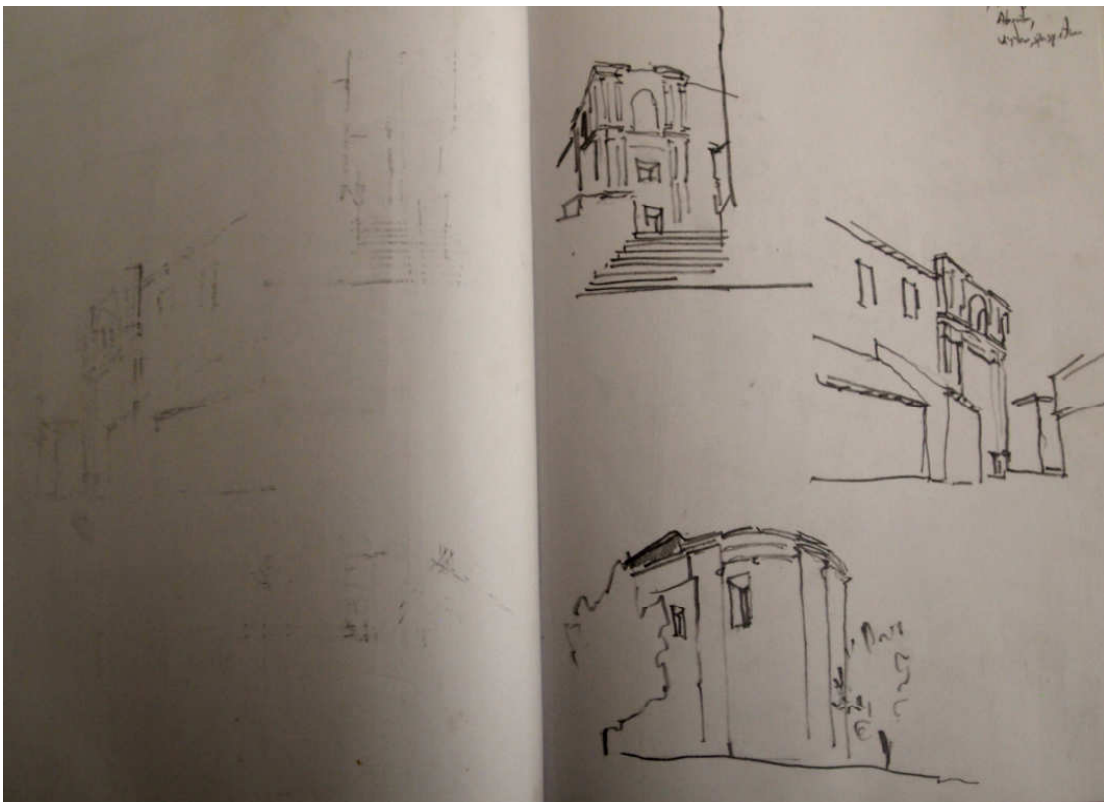


Ilustração 75. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

O posicionamento do lápis é preciso, o que transparece a segurança e a destreza do aluno. A precisão dá conta de mostrar claramente o ângulo de visão, a perspectiva e a proporção. Essa questão também conta com outro fator, o fator perceptivo. A ideia de tempo de percepção parece ser bem rápido e definido, consequentemente devido ao ato perceptivo ter sido bastante intenso, ou seja, ter ocorrido a relação sujeito/objeto.

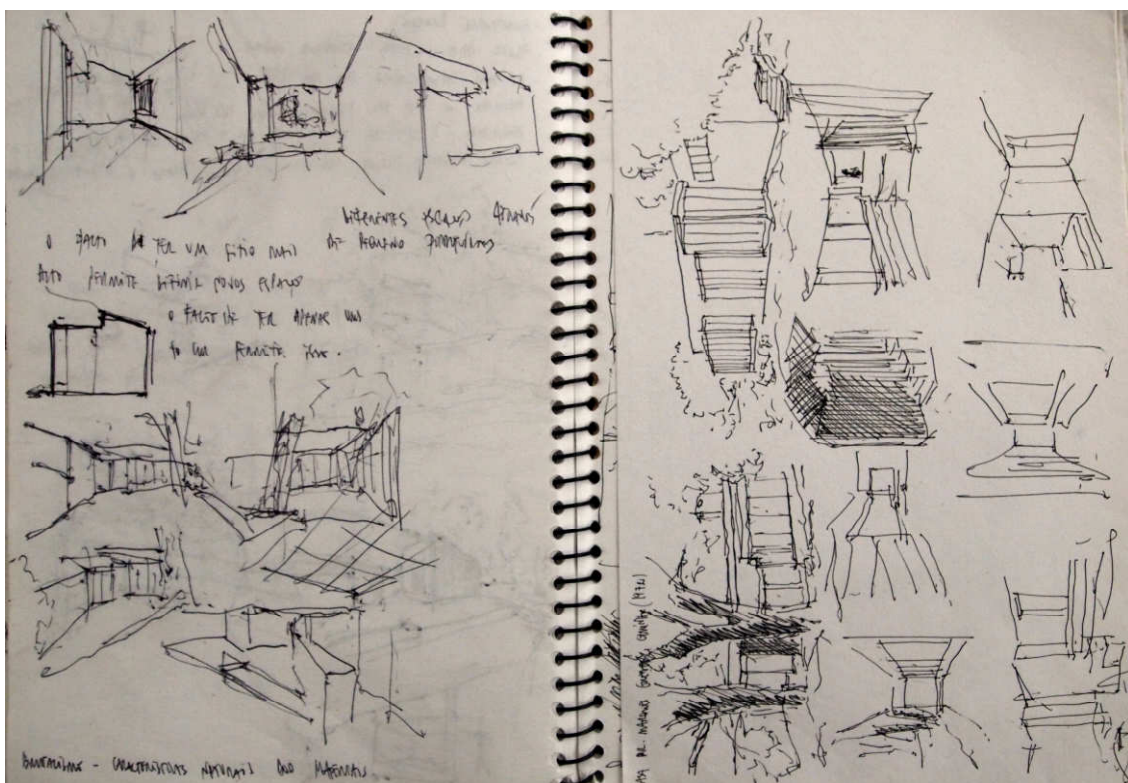


Ilustração 76. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

A que se refere ao preenchimento, percebe-se uma utilização bastante forte nos cadernos dos alunos da FAUP. Esse preenchimento se dá de diferentes maneiras, ou com uma sucessão de traços os quais se unem e formam uma textura, ou através de pintura com cores. Ambos possuem um mesmo significado: dar ênfase a um elemento.

A intenção difere quanto a qual elemento a ser destacado. Em alguns casos, apenas um único é que chama a atenção e estrutura todo o campo plástico. Já em

outros, o desenho constitui uma unidade coesa e deve ser destacado de maneira geral através da pintura.

Dentre os desenhos, o que mais aparece são com preenchimento do primeiro tipo, ou seja, com traços do mesmo material do contorno. A explicação para isso vem da praticidade de utilizar apenas um material durante todo o processo. O ato de observar está acontecendo e a relação entre sujeito e objeto vai ficando cada vez mais clara a partir do momento que o desenho vai fluindo, como uma tradução do olhar. E durante esse estágio a sucessão de traços para formar uma textura se torna parte da constituição do desenho e segue uma continuidade, sem que haja uma quebra na relação. O mesmo não ocorre quando se troca de material, por exemplo, um lápis colorido ou uma aquarela. Tal situação demanda mais tempo. Um tempo que muitas vezes pode ser posterior ao do desenho.

Além da opção por colocar ou não preenchimento no desenho, deve-se levar em conta que a escolha do tipo a ser usado depende da habilidade do autor com o material. Há alunos que possuem afinidade com cores e outros que se dão melhor com o grafite. Lembrando que ainda há aqueles que preferem apenas o desenho limpo, sem preenchimento.

Para o leitor, as cores e texturas chamam a atenção e rapidamente é para onde o olhar se volta. Só em seguida é que o percurso do olhar vai acontecendo. Trabalham como base do desenho, a estruturação da folha de papel.



Ilustração 77. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.



Ilustração 78. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

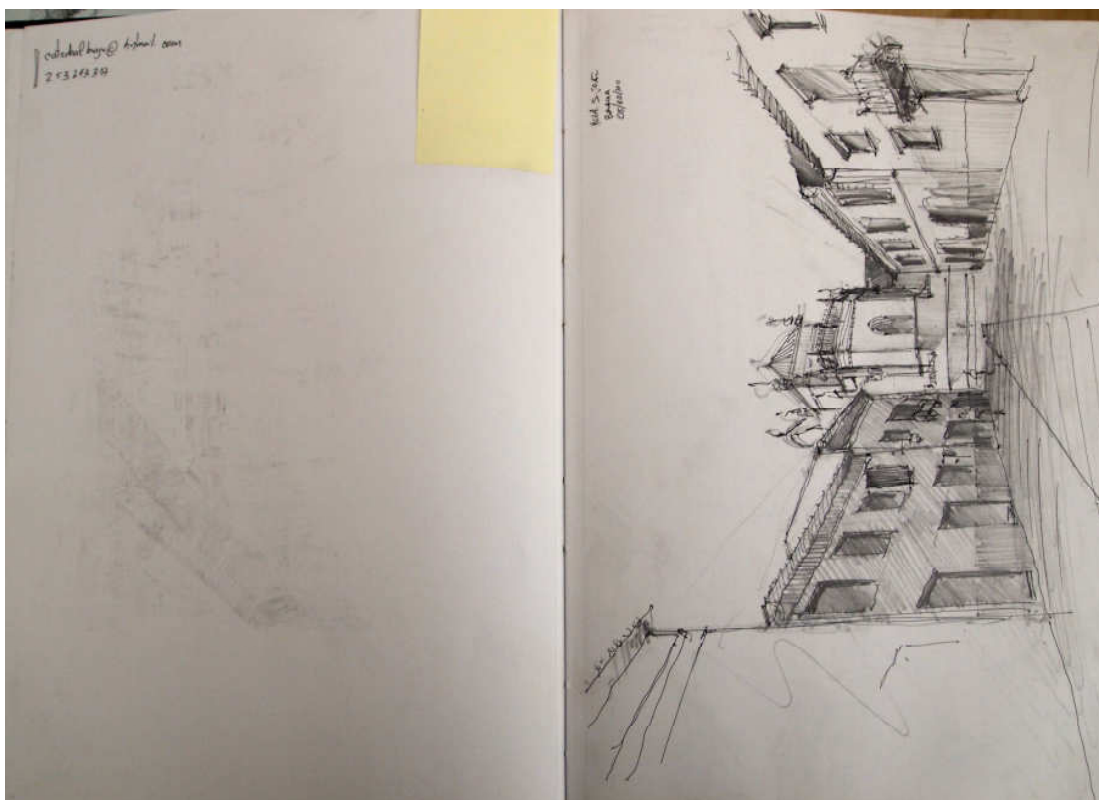


Ilustração 79. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

A segurança com que os alunos utilizam a pintura no desenho possibilita uma variação grande entre os cadernos. E um dos pontos-chave é a habilidade que possuem quanto à questão de sombra, do contraste entre claro e escuro. É corriqueiro associar a sombra com um material específico, o grafite. Dentre os cadernos da FAUP, isso não é bem definido. Os alunos optam também por sombrear o desenho com outros tipos de materiais, no caso, a caneta hidrográfica. O que acontece é que o grafite propicia de maneira mais prática e fácil essa execução, pois depende da pressão da mão do autor sobre o papel. O aluno consegue representar de modo mais detalhado possível o objeto observado. Desde a sombra que a porta da edificação faz quando está aberta até a sombra que delinea os tijolos nas fachadas. Isso porque tal material cria uma liberdade que as canetas em geral não criam. Nesse caso, a intensidade do traço não é uma opção do autor, mas sim uma imposição do material.



Ilustração 80. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

Pode até parecer algo muito complexo e que demanda um grande tempo, mas, na verdade, isso não ocorre. Pela maneira de representar, é possível perceber que o desenho vai fluindo com naturalidade e o sombreado acontece simultaneamente com a construção deste. Os traços curtos e rápidos vão dando a forma e o jogo de iluminação desejados. Além de o sentido dos traços deixarem embutido o processo de trabalho.

Algo também relevante nos cadernos diz respeito ao enquadramento dos desenhos na folha. Em muitos casos, o campo plástico informa bem mais ao leitor que o desenho em si. O percurso de execução de cada parte e o posicionamento delas criam um discurso a cerca do objeto representado. Se há um único desenho na folha ou vários e se estão localizados nas extremidades ou no centro, isso é uma escolha do artista que influenciará na leitura feita posteriormente.

Cada detalhe recebe um peso, e conseqüentemente, um destaque dado tanto por parte de quem desenha quanto de quem observa. Essa situação ocorre quase que de forma inusitada. Parece que ao participar do ato perceptivo o aluno já responde a pergunta de qual será o enquadramento do objeto observado no papel que tem em mãos.

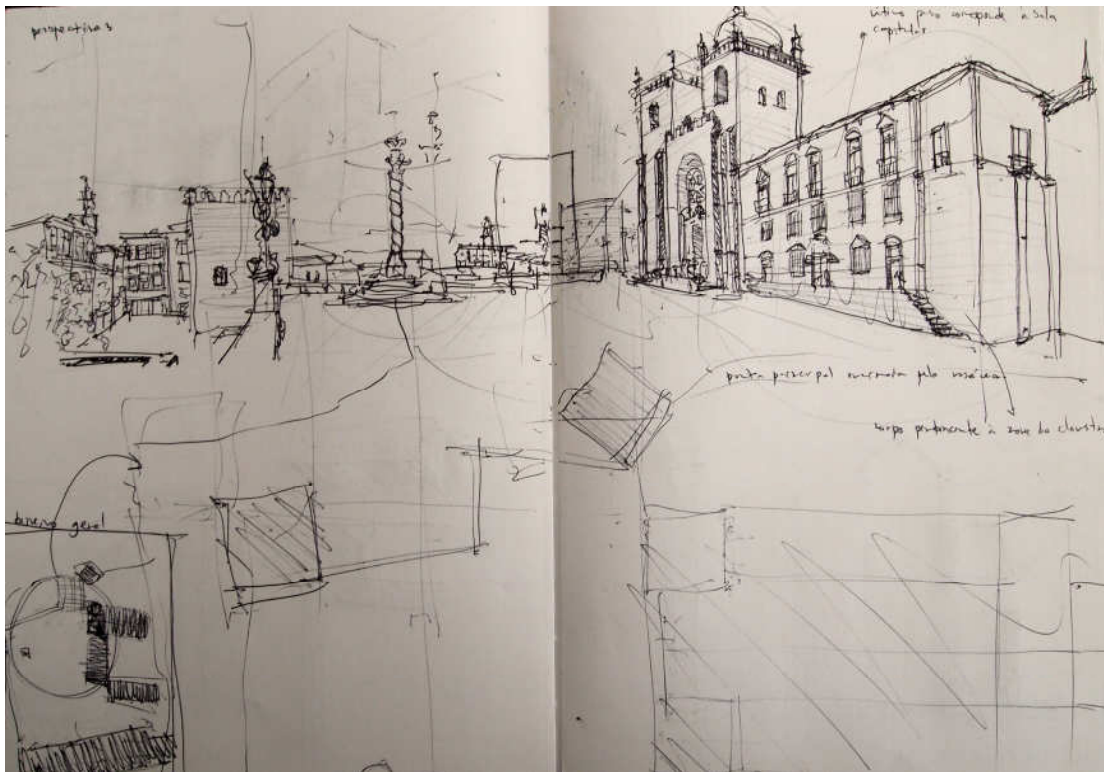


Ilustração 81. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

3.2.2. IAU.USP

Os cadernos de viagem do IAU já foram bastante analisados na Iniciação Científica feita anteriormente. Assim, cabe aqui uma retomada das questões já levantadas agregando novos valores adquiridos na presente pesquisa.

A partir disso, não é possível fugir das questões presentes dos cadernos da FAUP, uma vez que os parâmetros utilizados são os mesmos - enquadramento, materiais, utilização de cor e de textos -, além de estarem inseridos em ensinos que, de certa maneira, enfatizam o campo da representação e da percepção.

Mas, como explicitado acima, o ensino da FAUP pensa o desenho na sua forma mais tradicional e defende muito esse posicionamento. Ensinam o desenho através das suas técnicas mais minuciosas, a ponto de o aluno aprender passo a passo quais os tipos de desenho e como representá-los da melhor maneira possível. Consequentemente, o resultado do desenho tem grande importância. Muito distinto do pensamento do IAU, o qual prioriza o ato de desenhar, ou seja, o processo de

desenvolvimento. O que resultará no papel é apenas consequência da soma do seu ato perceptivo e manual.

Esse lado de um ensino de desenho mais expressivo do IAU e de um ensino de desenho mais técnico da FAUP, configuram o ponto principal de comparação entre os cadernos dos alunos. É isso que leva a uma sucessão de desdobramentos característicos do ato de desenhar de cada escola.

Os desenhos do IAU contam com a forte questão de um desenho que diz sempre algo mais. Esse algo mais é que os alunos vão aprendendo e desenvolvendo na disciplina de desenho, buscando desnaturalizar uma visão de desenho que possuem antes de ingressar no curso. O tempo todo é mostrar que um desenho é muito mais quando informa algo que transpassa a utilização da técnica de forma esplendida.

A expressão do desenho encontra-se para além de elementos físicos. A técnica para a construção de um desenho é ferramenta necessária, mas o mais relevante aí é como se observa o objeto e como sua tradução ocorre no papel. A observação, inclusa no processo perceptivo, joga com uma série de relações entre espaço e objeto, ou então, entre arquitetura e cidade. E a representação é fruto dessas relações.

Nesse momento, cabe ao aluno distinguir as características observadas e selecioná-las para constituir seu desenho. O que acontece é o jogo entre ênfase e exclusão, deixando com que uns elementos apareçam e outros não. Para o aluno, os elementos mais chamativos durante o ato perceptivo formarão o desenho, já os omitidos deixarão espaço para a imaginação do leitor fluir, de modo que ele seja capaz de complementar o desenho a sua frente.

A consequência disso são desenhos mais livres, com traços despojados, sem medo de errar. Errar aí não existe, o que existe é um traço além de outro, sempre complementando e não prejudicando. Esse traço complementar contribui para a representação final, deixando marcado o processo de desenvolvimento.

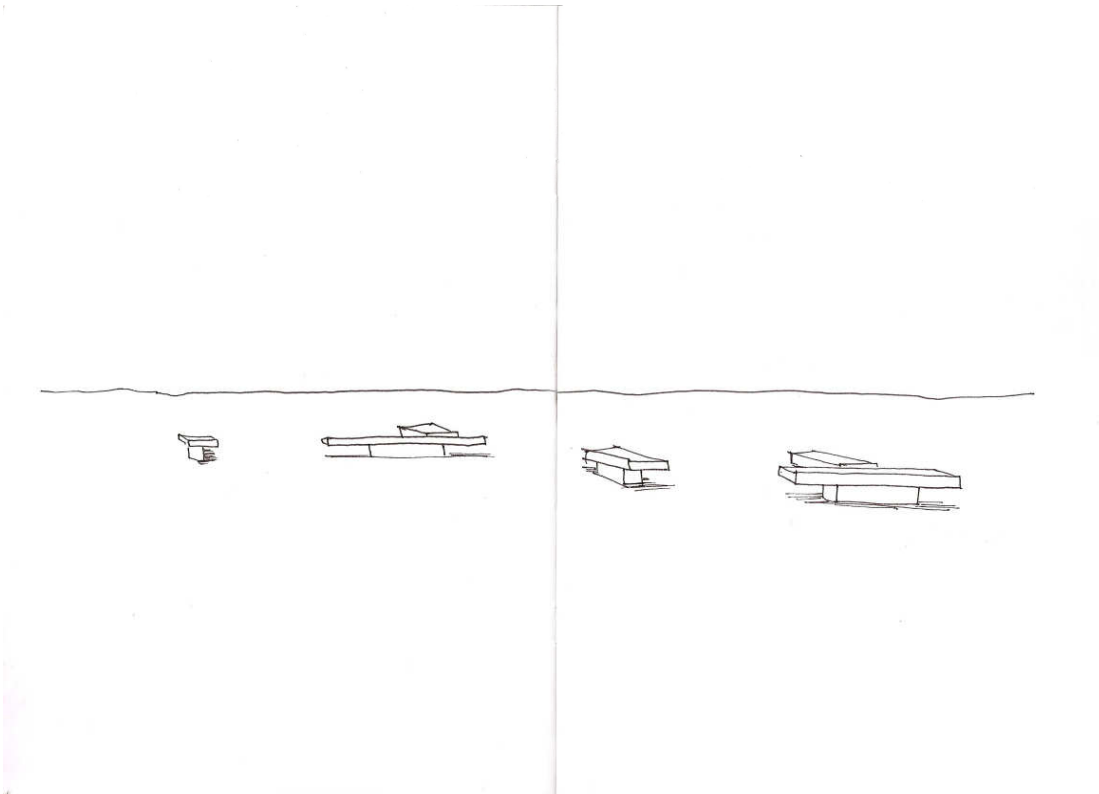


Ilustração 56. Aluna IAU. Fonte: PACHECO, SP, 2010.

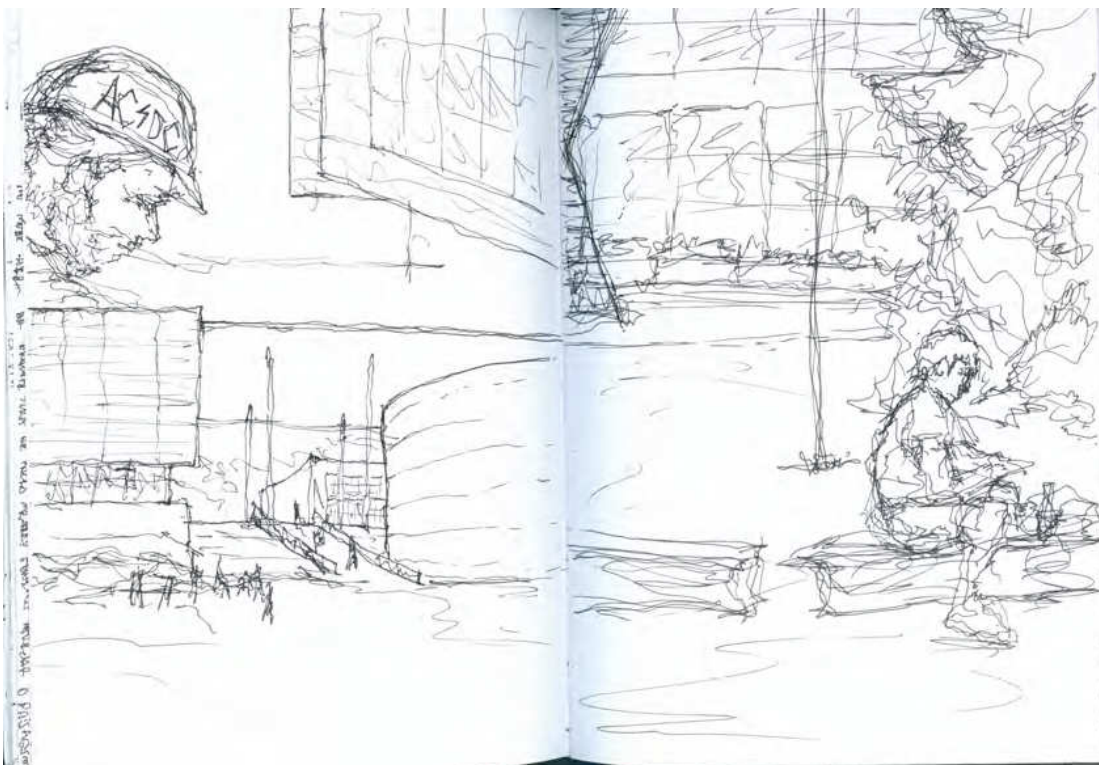


Ilustração 83. Aluno IAU. Fonte: PEREIRA, SP, 2012.

A utilização de cores e textos são bastante relevantes nos desenhos dos alunos do IAU. Isso visto como uma maneira de facilitar o processo de entendimento do objeto observado e compor a representação. Cores que geralmente informam as características de destaque e, consequentemente, priorizam o olhar no momento de leitura do desenho. Assim como os textos que além de evidenciarem informações importantes, contribuem para a formação do campo plástico da representação.

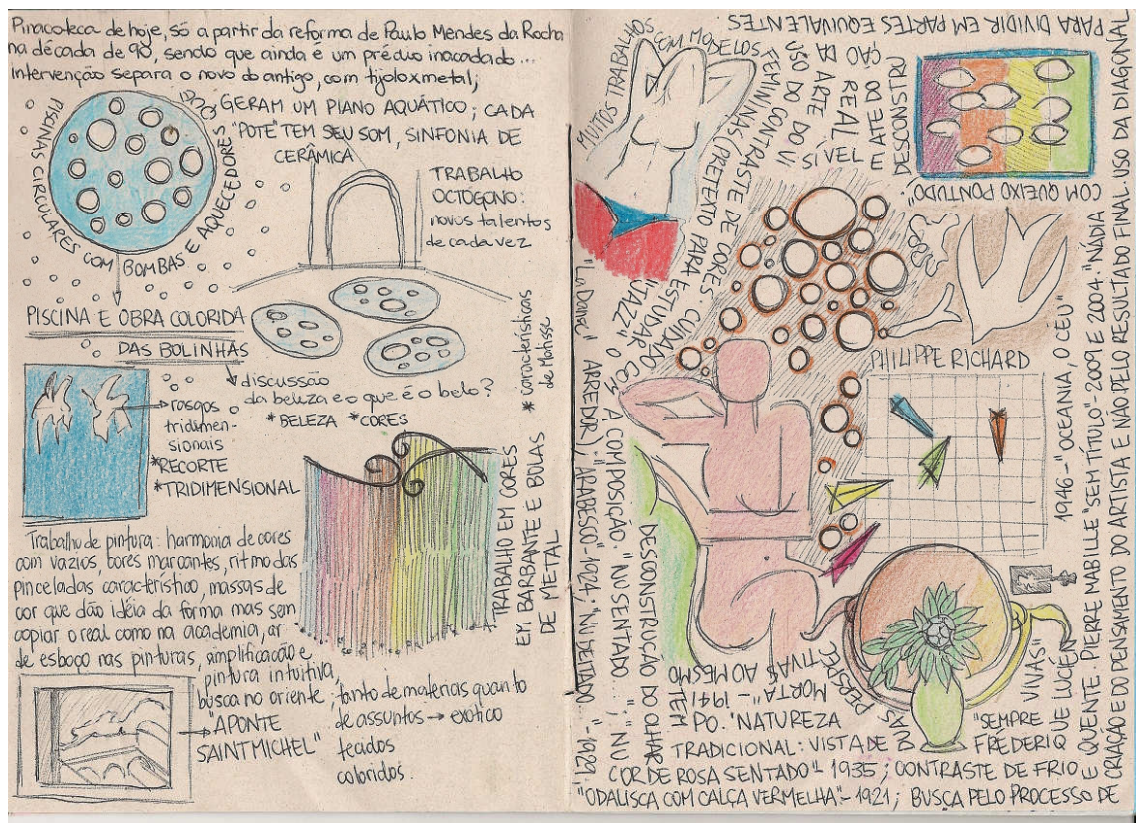


Ilustração 84. Aluna IAU. Fonte: MARUYAMA, RJ, 2010.



Ilustração 85. Aluna IAU. Fonte: RIBEIRO, SP, 2011.



Ilustração 86. Aluno IAU. Fonte: GOMEZ, SP, 2012.

3.2.3. DIÁLOGOS

Resumidamente, associando os dois estilos de desenho, os desenhos produzidos no IAU fazem parte do que se chamou de mais despreocupados, mais informais, cuja representação é algo rápido e o que se percebe são elementos que mais chamam atenção e como esses elementos constituem o todo. Os traços geralmente são precisos e o campo plástico pode ser formado por poucos traços ou por muitos traços, mas sempre mostram uma relação com a percepção do todo. Isso pode ser considerado uma consequência do tempo de apreensão e de permanência diante do objeto.



Ilustração 87. Aluno IAU. Fonte: SEGNINI, RJ, 2010.

Já os alunos da FAUP parecem demonstrar um interesse maior quanto à questão da proporção, da geometria. Sendo assim, os desenhos são mais geometrizados e formais, sempre com uma análise mais minuciosa das relações entre formas e tamanhos, por exemplo, desenhando de plantas dos objetos observados ou aproximando um detalhe para mostrar suas proporções, inclusive por meio de cotas. Tal característica é proporcionada pelo tempo. Nesse caso, não só o tempo de percepção é maior, como também o tempo de permanência diante do objeto e o tempo de execução do desenho. Assim, a representação final aparece mais carregada.

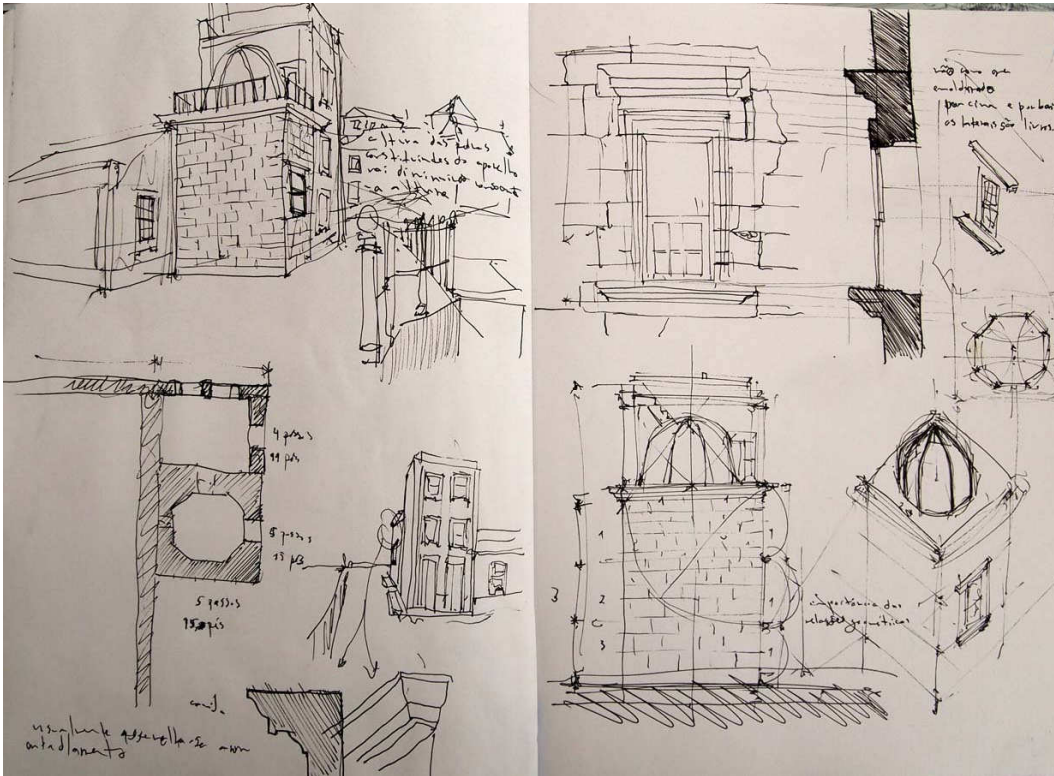


Ilustração 88. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

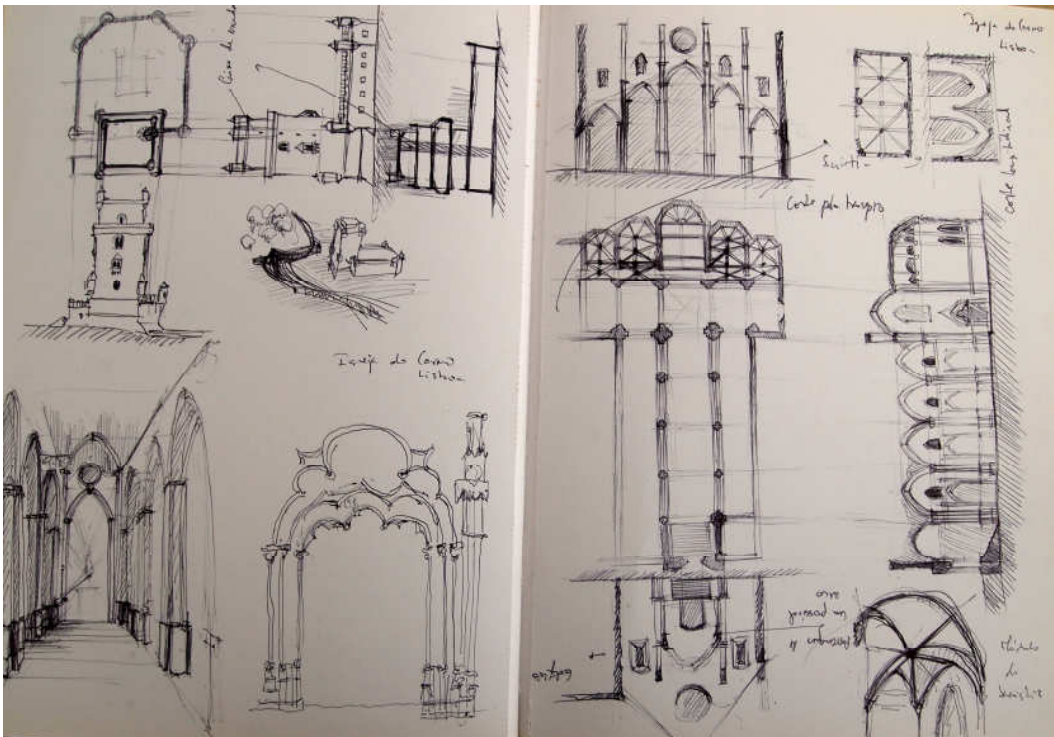


Ilustração 89. Aluno FAUP. Fonte: Exposição Anuária, Porto, 2012.

Uma decorrência desse maior tempo e que também se torna uma característica distinta dos desenhos do IAU é utilizar traços contínuos, tipo hachuras para simular sombras como se fosse uma pintura. Os desenhos do IAU, independente de estar

representando o contorno do objeto ou seu detalhe, os alunos dificilmente utilizam hachuras para complementar os traços já existentes. Ou o desenho fica apenas contornado ou então os alunos usam outros materiais como canetas hidrográficas, lápis de cor e aquarela para completar todo o desenho ou apenas uma parte dele, destacando uma característica, como já foi dito.



Ilustração 90. Aluna IAU. Fonte: GONÇALVES, SP, 2011.

Assim, a partir de toda essa análise e comparação entre a produção de desenhos nas duas escolas, é possível concluir que a maneira como o aluno se expressa por meio da representação nada mais é que uma consequência do seu aprendizado. Aprendizado esse muito estudado aqui na pesquisa, tanto da FAUP quanto do IAU. O enfoque de cada ensino pode ser percebido na leitura dos desenhos dos alunos. Lembrando que tal ato de desenhar só se concretiza conjuntamente com o processo perceptivo, da mesma forma que o processo perceptivo só se dá por meio da linguagem. Entretanto, externalizar essa linguagem se faz possível, segundo Merleau-Ponty, pela corporeidade, uma vez que a utilização da linguagem não está

separada da experiência do corpo, pelo contrário, entre ambas existe uma relação mútua, uma acontece em função da outra.

Cada ensino, nesse sentido, encaminha o estudante de arquitetura a criar a sua própria linguagem baseada em um estilo de percepção, isto é, temos em uma escola a ação na constituição de lembranças/memórias como parâmetros para a percepção com um alto grau de eficiência em uma percepção mais objetiva/geometrizada e na outra onde se mobiliza a vivência do aluno para o mesmo fim (com a diminuição de uma linguagem técnica o aluno fica livre para procurar seus próprios signos pra construir sua própria experiência perceptiva).

CONCLUSÃO

Diante de todo o material adquirido durante a Iniciação Científica feita anteriormente pela pesquisadora com financiamento do Programa Ensinar com Pesquisa da Pró-Reitoria de Graduação da USP, com o título *Caderno de Viagem: Práticas de ensinagem em desenho de observação para a formação de arquitetos e urbanistas* é que a presente pesquisa se encaminhou.

Essa pesquisa atual, de certa forma, foi um desdobramento da iniciação já citada acima. Isso devido à curiosidade de se entender como outros ensinamentos de arquitetura lidavam com a questão do desenho e, mais especificamente, como os cadernos de viagem se incluíam aí. De outra maneira, o caderno de viagem se mostra como ferramenta de extrema importância nas diversas áreas de aprendizagem do Curso de Graduação de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo em São Carlos (CAU.IAU.USP); assim, procurou-se buscar um meio de relacioná-lo, optando por uma comparação com outra metodologia de ensino.

A escolha pela Universidade do Porto, dentre os vários motivos, se deu a princípio pela relação entre os dois cursos devido às atividades do N.ELAC (Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudo de Linguagem em Arquitetura e Cidade), principalmente no projeto Arquitetura, desenho e representação: metodologias de desenho no ensino de projeto, o qual é financiado pelo Edital de Convênio de Cooperação Internacional de Pesquisa da Universidade de São Paulo com a Universidade do Porto, promovida pela Pró-Reitoria de Pesquisa, mais especificamente entre o N.ELAC e uma equipe de pesquisadores da FAUP.

Para tanto, a pesquisa iniciou-se com um aprofundamento sobre o tema percepção, o qual abrange todo o campo do desenho quando se fala em caderno de viagem. A filosofia da percepção, chamada de fenomenologia é a base para esse estudo. Como na pesquisa anterior já tinha sido estudado o texto Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty, nessa analisou-se uma série de artigos relacionados a esse assunto de modo a compreender não somente as questões postas por meio da fenomenologia a respeito dos processos perceptivos, mas também a sua relação com

os fenômenos de linguagem, onde relação do eu com o mundo se expressa no mesmo movimento que se constrói.

Além dos artigos, foi necessário buscar outro embasamento teórico: entender o que foi e o que continua sendo a tão tradicional Escola do Porto, chamada hoje de Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto (FAUP). Entender desde a sua fundação até os dias atuais como a questão do desenho aparece e como ela se consolidou de maneira tão forte destacando-se dos demais cursos de arquitetura.

O entendimento adquirido sobre o ensino da FAUP e também sobre o do IAU.USP até este momento não era suficiente. Para complementar tal ação, optou-se por realizar e analisar entrevistas feitas com professores a ponto de não só compreender melhor como o desenho aparece no plano geral do curso, mas também estar diante de pontos de vistas distintos, os quais contribuem para um enriquecimento maior sobre o tema da representação.

As entrevistas realizadas foram com seis professores, sendo que quatro delas por professores das disciplinas de desenho para o primeiro e segundo ano da FAUP e duas delas por professores da área de representação do IAU. Essa discrepância entre uma e outra se deu, primeiramente, pela necessidade de se entender algo totalmente novo, o ensino na Escola do Porto e também por se ter acesso a um texto de autoria de dois professores do IAU, cujo tema é justamente sobre o desenvolvimento do ensino nessa escola.

A partir do estudo sobre os ensinamentos foi possível associar o campo do desenho, por meio dos cadernos de viagem em ambas as escolas, através do jogo entre semelhanças e diferenças, que era a questão principal da pesquisa.

Para complementar o material obtido com as entrevistas, dois livros também foram estudados. São catálogos de exposição, um que mostra desenhos de arquitetos conhecidos e outro que é uma exposição de desenhos dos alunos da FAUP. Isso deixa mais claro como se caracteriza o processo de construção de um desenho, evidenciando que o desenvolvimento deste aparece de infinitas maneiras, devido a uma série de fatores, por meio da escolha do material, do enquadramento na folha, de quais elementos farão parte da representação, entre outros.

Outros levantamentos ocorreram concomitantemente. Levantamentos iconográficos caracterizados por desenhos de diferentes tipos, dentre eles os cadernos

de viagem dos alunos do IAU, sendo estes de 2009 a 2012, dos alunos da FAUP e também de cadernos de arquitetos. No caso de dois arquitetos particulares, Lucio Costa e Fernando Távora. Este por ser figura essencial quando se fala na constituição da Escola do Porto e aquele por se destacar no Brasil não só pela sua arquitetura, mas também pela sua participação no desenvolvimento do ensino de arquitetura no Brasil.

Suas produções foram caracterizadas para além de uma simples compreensão das suas viagens, foram analisadas mais cautelosamente. De início observou-se desenhos em particular para compreender a maneira de desenhar do arquiteto tendo em vista seu processo perceptivo, percebendo como essa questão se reflete na representação e é passível de entendimento, e posteriormente, foram estabelecidas comparações não só entre os desenhos dos dois arquitetos, mas também entre os desenhos dos arquitetos com os dos alunos. Cabe lembrar que o tempo todo a pesquisa tenta construir comparações como modo de deixar mais consistente o processo de desenvolvimento da comparação essencial da pesquisa: relacionar dentro do campo do caderno de viagem, o desenho e as ações perceptivas que os envolvem, sendo analisados em dois cursos específicos.

Com todo esse material levantado na primeira parte da pesquisa, a etapa superior, de análise contou com o processo de comparação entre as produções dos alunos de ambas as escolas. Foram definidos parâmetros que delinearão o método de relação. De maneira geral, a principal linha de comparação segue duas vertentes, a dos desenhos mais livres e a dos mais geométricos. Os livres ligados aos desenhos do IAU e os geométricos ao da FAUP, isso porque os ensinamentos possuem ênfases diferentes. Nesse caso percebe-se que a da FAUP é mais voltada para um rigor tradicional, em que as técnicas e as regras para se desenvolver diversos tipos de desenho são de extrema importância, enquanto que no IAU, o mais relevante é o processo de construção de um novo olhar através do ato de desenhar, um desenho que vale muito mais como processo que como representação final.

Os desenhos dos alunos foram analisados separadamente, isto é, primeiro analisou-se os desenhos somente da FAUP, de modo que fosse possível aplicar todo o embasamento teórico acerca do ensino da Escola do Porto e ver sua tradução nos cadernos dos alunos. Quanto aos cadernos de viagem do IAU, estes já haviam sido analisados na pesquisa feita anteriormente, então, grande parte do estudo foi

resgatado de lá. Somente em seguida, é que a comparação propriamente dita foi se desenvolvendo, depois que já se tinha uma compreensão maior de cada uma das partes, a união entre elas se deu de forma mais clara.

A etapa final de reflexão contou com o estabelecimento de relações em diversos níveis. Relações tanto de um desenho em relação a outro, nesse caso, entre desenhos dos próprios alunos do IAU, entre os desenhos dos próprios alunos da FAUP, entre ambos, entre deles com os desenhos dos arquitetos, entre os desenhos dos dois arquitetos em si e entre o ensino nas duas escolas. Uma das grandes respostas da pesquisa foi perceber que esse método de análise por meio de comparação é algo que é sempre utilizado, mas que ocorre de forma natural, quando é de maneira intencional, outras questões conseguem ser inseridas e a comparação passa a ser feita horizontal e verticalmente, dando consistência ao que se quer passar e aonde quer chegar.

Além disso, foi alcançado o objetivo de definir e analisar os possíveis usos e funções dos cadernos de viagem nos cursos de arquitetura e urbanismo por meio de parâmetros estabelecidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pensando sempre na interação entre ensino de arquitetura e produção de desenhos, onde registro gráfico e objeto observado criam uma relação de unidade através do processo perceptivo.

Tendo em vista que a produção de cadernos de viagem contribui para a formação de arquitetos e urbanistas, devido a uma série de fatores, dentre eles o desinibir do traço do aluno o qual cria condições mais favoráveis durante o desenvolvimento de projeto, a ativação das questões perceptivas, deixando o aluno mais sensível ao que diz respeito à observação, a apreensão de elementos e características, ao que observar, o desenvolver de um olhar atento, a construção de um novo olhar, dentre outros, pôde-se notar como isso ocorre de maneiras distintas devido a metodologia de ensino de cada curso. Tal entendimento abriu para uma discussão maior que invade o campo não só da arquitetura em geral, mas principalmente o debate sobre o ensino de arquitetura, pensando em qual é seu reflexo no perfil do arquiteto que irá formar.

REFERÊNCIAS

LIVROS E REVISTAS

AA. VV. Fernando Távora. Lisboa: Editorial Blau, 1993.

ACKERMAN, J. S.. Architettura e disegno: la rappresentazione da Vitruvio a Gery. Electa, Milano 2003.

ALVES COSTA, Alexandre. Textos Datados. Coimbra: e|d|arq, 2007.

ALVES COSTA, Alexandre. Exposição Fernando Távora. Porto: Faculdade de Arquitectura do Porto, 2010.

ARNHEIM, R., Sketching and the Psychology of Desig, in: Margolin, M. & Buchanan, R. eds.. The Idea of Design. Cambridge: MIT Press, 1995, 70-74.

ARRIETA, T. V. Comunicación, lenguaje y pedagogia: uma mirada desde lãs mediaciones. Folios, n. 29, p. 27-36, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n29/n29a03.pdf>. Data de acesso: 05/09/2012.

BOHIGAS, Oriol. Processo y erótica do diseño. Barcelona: Editora Gaya Ciencia, 1972.

CARNEIRO, Alberto. Campo Sujeito e Representação no Ensino e na Prática do Desenho / Projecto. Porto: FAUP/publicações, 1995.

CARNEIRO, Alberto; TÁVORA, Fernando; MORENO, Joaquim. Desenho projeto de desenho. Porto: Guide, Artes Gráficas, Lda, 2002.

CASA LÚCIO COSTA. A arquitetura portuguesa no traço de Lucio Costa: Bloquinhos de Portugal. Catálogo de Exposição. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2012.

CASTRAL, P. C. ; VIZIOLI, S. H. T. ; LANCHAS, J. J. . O caderno de viagem e o olhar sobre São Paulo. Imaginar (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), v. 54, p. 108-117, 2012.

COSTA, Lúcio. O ensino do desenho. Cópia datilografada. Acervo IPHAN. 1942

DETONI, A. R. Expressão Gráfica e Conhecimento sobre a percepção espacial. Revista Escola de Minas, Ouro Preto, vol.54, nº1, Jan./Mar. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0370-44672001000100014&script=sci_arttext. Data de acesso: 06/09/2012.

DO CARMO, P. S. Merleau-Ponty: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2004.

- DWORECKI, Silvio. Em busca do traço perdido. São Paulo: Scipione – Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- ESCOUBAS, E. Investigações fenomenológicas sobre a pintura. KRITERION, Belo Horizonte, n. 112, p. 163-173, Dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200002. Data de acesso: 24/08/2012.
- ESPOSITO, Antonio; GIOVANNI, Leone. Fernando Távora. Mondadori Electa, Milano, 2005.
- FIGUEIRA, Jorge. Escola do Porto: um mapa crítico. Coimbra: e|d|arq, 2002.
- FIGUEIRA, Jorge. Escola do Porto. Um mapa crítico. Edições do Departamento de Arquitectura da FCTUC, Coimbra, 2002.
- FLORES, C. R.. A problemática do desenho em perspectiva: uma questão de convenção. Zetetiké, 2003, 11(19), 81-99
- FLORES, L. Fenomenologia de la espacialidad em el horizonte de la corporalidad. Teologia y Vida, Santiago, vol. 44, n. 2-3, p. 265-269, 2003. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0049-34492003000200011&script=sci_arttext. Data de acesso: 06/09/2012.
- FONTES FILHO, O. Merleau-Ponty e a obscuridade moderna segundo a arte. ARS (São Paulo), São Paulo, vol.3, n.6, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-53202005000200009&script=sci_arttext. Data de acesso: 06/09/2012.
- FONTES FILHO, O. Paisagens de ausência e de vazios. Trans/Form/Ação, São Paulo, p. 105-126, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v31n1/v31n1a06.pdf>. Data de acesso: 06/09/2012.
- FURLAN, A. S. R.; FURLAN, R. Arte, linguagem e expressão na filosofia de Merleau-Ponty. ARS (São Paulo), São Paulo, vol.3, n.5, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-53202005000100003&script=sci_arttext. Data de acesso: 24/08/2012.
- GOLDSCHMIDT, G.. The Dialectics of Sketching. Creativity Research Journal, 1991, 4 (2), 123-143.
- GOMBRICH, G. H. La Imagen y el Ojo. Madrid: Alianza Editorial, 1992.
- GONÇALVES, R. R. Subjetividade e linguagem na obra de Merleau-Ponty. São Paulo: PSICOLOGIA USP, vol. 22, n. 3, p. 621-634, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n3/aop2211_RafaelRamos.pdf. Data de acesso: 06/09/2012.

GREGOTTI, Vittorio. Território da Arquitetura. Tradução Berta Waldman e Joan Villa. São Paulo: Perspectiva, 2010, Debates.

HONDA, H. Intencionalidade e sobredeterminação: Merleau-Ponty leitor de Freud. Maringá: Psicologia em Estudo, vol. 9, n. 3, p. 417-427, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722004000300010&script=sci_arttext. Data de acesso: 24/08/2012.

LANCHA, J. J. ; VIZIOLI, S. H. T. ; CASTRAL, P. C. . O caderno de viagem, o ensino e a percepção da cidade. In: XI SHCU (Seminário de história da cidade e do urbanismo), 2010, Vitória. Anais do XI SHCU - Seminário de história da cidade e do urbanismo: a construção da cidade e do urbanismo. Ideias têm lugar?. Vitória: UFES, 2010.

LASEAU, P. Graphic thinking for architects & designers. New York: John Wiley & Sons, 2001.

LEONÍDIO, O. Carradas de Razões: Lucio Costa e a arquitetura moderna brasileira (1924-1951). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2007.

LLANO, Pedro de; CASTANHEIRA, Carlos. Álvaro Siza. Obras e Projectos. Espanha: Edições Electa, 1995.

MACHABERT, Dominique e BEAUDOUIN, Laurent. Álvaro Siza. Uma questão de medida. Lisboa: Edição Caleidoscópio, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, V. Possíveis contribuições de Husserl e Heidegger para a clínica fenomenológica. Maringá: Psicologia em Estudo, vol.15, n.4, p. 723-731, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a07.pdf>. Data de acesso: 24/08/2012.

NICOLIN, Pierluigi. Álvaro Siza. Professione poetica. Milano: Edizioni Electa, 1986.

NOBRE, A. L. (org). Lucio Costa – Encontros. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

NOVAES, Adauto et al. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OTXOTORENA, J. M.. Dibujo y proyecto en el panorama de la arquitectura contemporánea: impacto y influjo de los nuevos procedimientos gráficos. Revista EGA - expresión gráfica arquitectónica, 2007, 12, 60-73 .

PERIUS, C. A definição da fenomenologia: Merleau-Ponty leitor de Husserl. Marília: Trans/Form/Ação, vol.35, n. 1, p.137-146, Jan./Abril 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31732012000100009&script=sci_arttext. Data de acesso: 24/08/2012.

PORTAS, Nuno. *Arquitectura(s), Teoria e Desenho, Investigação e Projecto*. Porto: FAUP/publicações, 2005.

Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. *Imaginar* (Número especial: O diário gráfico na educação e comunicação visual), n. 54, maio 2012.

ROBBINS, Edward. *Why architects draw*. London: The MIT Press, 1994.

SALAVISA, Eduardo. *Diários de Viagem: desenhos do quotidiano - 35 autores contemporâneos*. Quimera Editores, 2008.

SANTOS, Fábio Lopes Souza; CASTRAL, Paulo César. 'Espacialidade Moderna: fundamentos para revisão do repertório plástico'. In XIII Congresso Arquisur. *Libro de Ponências – La enseñanza de la arquitectura*. Santa Fé, Argentina: Ediciones FADU-UNL, 2009, pp. 143-149.

SILVA, Vítor. *Ética e Política do Desenho. Teoria e Prática do Desenho na Arte do Século XVII*. Porto: FAUP/publicações, 2000.

SILVA, Vítor; LIMA, Luís; MENDES, Marco; PELAYO, Raquel. *Sebenta: Desenho II (2011-2012)*. Porto: FAUP/publicações, 2012.

SIZA VIEIRA, Álvaro. *Álvaro Siza: Esquissos do Douro*. Porto: ICEP, 1997.

SIZA VIEIRA, Álvaro. *Imaginar a evidência*. Lisboa: Edições 70, 1998.

TÁVORA, Fernando. *Diário de "bordo", 1960*. Porto: Associação Casa da Arquitetura, 2012

URIA, Leopoldo. *Expansión y crisis del dibujo: reflexiones sin imágenes*. In *Revista EGA - expresión gráfica arquitectónica*. Valência: 2007, año 12.

VIEIRA, Joaquim. *O Desenho e o Projecto são o mesmo?*. Porto: FAUP/publicações, 1995.

ENTREVISTAS

CARNEIRO, A. Arquitetura, Desenho e Representação: metodologias de desenho no ensino de Projeto. Porto, 2013.

LOPES, J. M. Colóquio Internacional - Desenho + Projeto: diálogo entre Porto e São Paulo. São Carlos, 2013.

SÍLVA, V. Colóquio Internacional - Desenho + Projeto: diálogo entre Porto e São Paulo. São Carlos, 2013.

SPERLING, D. Entrevista feita pela pesquisadora. São Carlos, 2013.

VIEIRA, J. Arquitetura, Desenho e Representação: metodologias de desenho no ensino de Projeto. Porto, 2013.

VIZIOLLI, S. Entrevista feita pela pesquisadora. São Carlos, 2013.

CADERNOS DE VIAGEM
(selecionados para ilustração)

Exposição Anuária, Porto, 2012.

GOMEZ, R. Caderno de Viagem, São Paulo, 2012.

GONÇALVES, R. Caderno de Viagem, São Paulo, 2011.

MARUYAMA, K. Caderno de Viagem, Rio de Janeiro, 2010.

PACHECO, P. Caderno de Viagem, São Paulo, 2010.

PEREIRA, F. Caderno de Viagem, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, B. Caderno de Viagem, São Paulo, 2011.

SEGNINI, M. Caderno de Viagem, Rio de Janeiro, 2010.