





UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
ESCOLA DE ARQUITETURA E URBANISMO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

RICARDO FERREIRA LOPES

"SENTIR ATRAVÉS DE": O ENSINO DO DESENHO DE OBSERVAÇÃO NA ARQUITETURA  
E URBANISMO À LUZ DA FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO

\* \* \*

Niterói

2017



RICARDO FERREIRA LOPES

"SENTIR ATRAVÉS DE": O ENSINO DO DESENHO DE OBSERVAÇÃO NA ARQUITETURA  
E URBANISMO À LUZ DA FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Produção e Gestão do Ambiente Urbano

Linha de pesquisa: Cultura e História da Arquitetura, da Cidade e do Urbanismo.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> LELIA MENDES DE VASCONCELLOS

\* \* \*

Niterói

2017



Ficha elaborada pela Biblioteca da Escola de Arquitetura e  
Urbanismo - UFF/SDC/BAU

L864      Lopes, Ricardo Ferreira

"Sentir através de": o ensino do desenho de observação na  
Arquitetura e Urbanismo à luz da Fenomenologia da Percepção  
/ Ricardo Ferreira Lopes - Niterói: UFF, 2017.

466f.: il.

Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade  
Federal Fluminense, 2017.

Orientadora: Lelia Mendes de Vasconcellos

1. Desenho arquitetônico. 2. Fenomenologia. 3. Percepção. 4.  
Juiz de Fora (MG). 5. Produção intelectual. I. Vasconcelos, Lelia  
Mendes de. II. Universidade Federal Fluminense, Programa de  
Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2017. III. Título.

CDD 720.981

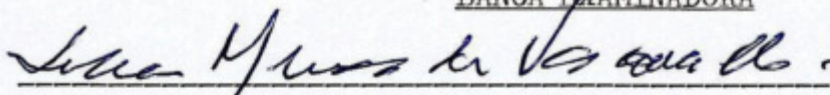
RICARDO FERREIRA LOPES

"SENTIR ATRAVÉS DE": O ENSINO DO DESENHO DE OBSERVAÇÃO NA ARQUITETURA  
E URBANISMO À LUZ DA FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO

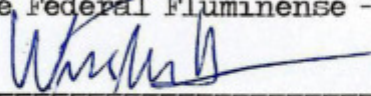
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Arquitetura e Urbanismo.

Aprovada em 18 de dezembro de 2017.

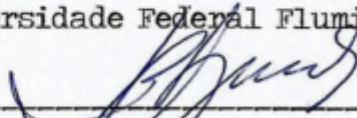
BANCA EXAMINADORA



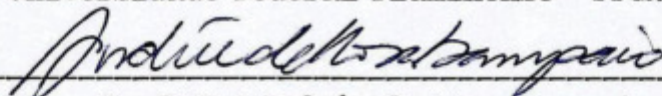
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lelia Mendes de Vasconcellos (Orientadora)  
Universidade Federal Fluminense - PPGAU/UFF



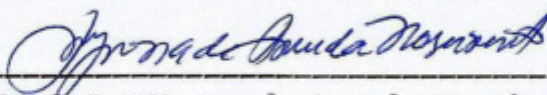
Prof. Dr. Werther Holzer  
Universidade Federal Fluminense - PPGAU/UFF



Prof. Dr. Jorge Baptista de Azevedo  
Universidade Federal Fluminense - PPGAU/UFF



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andréa da Rosa Sampaio  
Universidade Federal Fluminense - PPGAU/UFF



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Myrna de Arruda Nascimento  
Universidade de São Paulo - FAU/USP



Prof. Dr. Pedro António Alexandre Janeiro  
Universidade de Lisboa - CIAUD/FA/ULisboa

Niterói

2017





Dedico à minha esposa Josielle e  
ao meu filho Francisco, com amor e carinho.

## A G R A D E C I M E N T O S

Manifesto e registro os meus sinceros agradecimentos àqueles que me ajudaram nesse longo e árduo caminho:

Ao PPGAU/UFF - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense, pela oportunidade e apoio.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fomento da bolsa de estudos concedida para o doutorado sanduíche, na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa.

À UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora, pela concessão de bolsa de estudos Proquali, de grande contribuição para minha sustentação acadêmica e financeira no doutorado.

À FAU/UFJF - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, pela liberação de afastamento das minhas atividades para dedicação integral a este trabalho no país e no exterior.

Ao Prof. Dr. Pedro António Janeiro, meu supervisor em Lisboa (CIAUD/FA Ulisboa), pela atenção, aprendizado e amizade.

Aos meus pais Aureni J. Lopes e Maria José F. Lopes e ao meu irmão Rogério F. Lopes, dos quais decerto, compartilharei comigo minhas angústias e conquistas.

Aos meus amigos, pela ajuda e incentivo.

Aos meus alunos, por se doarem ativamente à construção deste caminho, rumo a outras possibilidades no ensino do desenho.





E por fim, à minha orientadora e amiga Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lelia Mendes de Vasconcellos por, mais uma vez, embarcar comigo nesta longa e solitária jornada em busca do conhecimento.

*"O que há de mais profundo no  
homem é a pele".*

(Paul Valéry, "*L'idée fixe*", 1932)



## R E S U M O

Esta tese tem por objetivo investigar possíveis alternativas estratégicas para o ensino do desenho de observação na arquitetura e urbanismo à luz da Fenomenologia da Percepção. Constata-se uma significativa mudança no pensamento e no comportamento das novas gerações de alunos ingressantes nas universidades, inseridas em uma cultura cada vez mais tecnológica e imagética, afetadas incessantemente por imagens visuais. As experiências vivenciais necessárias ao amadurecimento cognitivo estão se fundindo à velocidade e simultaneidade. A mudança no paradigma representacional implica em novas atitudes no âmbito da docência do ensino superior, o que incide no exercício de reflexão sobre outros caminhos para o ensino desta competência. Em oposição ao pensamento representacionista, argumenta-se a favor de um ganho cognitivo no aprendizado do desenho, ao promover atividades que primam pela produção de "imagens multissensoriais", i.e. tomadas tanto na sua dimensão do sensível, quanto no campo da interpretação e da construção de novos significados possíveis. Emerge, pois, um desenho proveniente de sensações mediadas pelo corpo, memória e imaginação, sem se limitar à representação do quadro perspectivo abstrato, exterior e unicamente comprometido com a realidade visiva. Com efeito, priorizou-se por uma conduta de suspender preconceitos estéticos nos discentes, entendendo que estes, naturalmente associam a prática do desenho ao compromisso de descrição gráfica mimética do real. O desenho é compreendido como um meio dinâmico e ativo de se afetar, interagir e construir um sentido de mundo. A metodologia adotada envolve uma revisão teórica, histórica e filosófica, bem como estabelece uma análise fenomenológica, a partir de discursos apreendidos por meio da pesquisa-ação. A fim de confrontar o ensino do desenho tradicional com a abordagem pretendida, algumas experiências foram realizadas na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAU-UFJF), Minas Gerais-MG, Brasil. Por fim, são aventadas algumas proposições embasadas na abordagem proposta, de forma direcionar os alunos para uma visão mais sensível em relação aos espaços arquitetônicos, urbanos e paisagísticos.

**Palavras-chave:** Fenomenologia; Ensino do desenho de observação; Corporeidade; Imagem multissensorial; Perspectiva.

## A B S T R A C T

This thesis aims to investigate possible strategic alternatives for the teaching of observational drawing in architecture and urbanism in the light of the Phenomenology of Perception. It is noticed a significant change in the thinking and behavior of the new generations of students entering universities, inserted in an increasingly technological and imagetic culture, incessantly affected by visual images. The lived experiences necessary for cognitive maturation are merging with speed and simultaneity. The change in the representational paradigm implies new attitudes in the scope of higher education teaching, which focuses on the exercise of reflection on other ways to teach this competency. In opposition to Representationalism thinking, it is argued in favor of a cognitive gain in drawing learning by promoting activities that focus on the production of "multisensory images", ie. taken both in their dimension of the sensitive and in the field of interpretation and construction of possible new meanings. Thus, a drawing emerges from sensations mediated by the body, memory and imagination, without limiting itself to the representation of the abstract perspective picture plan, external and only committed to the visual reality. In fact, it was prioritized by a behavior of suspending aesthetic prejudices in the students, understanding that they naturally associate the practice of drawing with the commitment of mimetic description of the real. Drawing is understood as a dynamic and active way of affecting, interacting, and building a sense of the world. The methodology adopted involves a theoretical, historical and philosophical revision, as well as it establishes a phenomenological analysis, from discourses seized through action research. In order to compare the teaching of traditional drawing with the intended approach, some experiments were accomplished at the Faculty of Architecture and Urbanism of the Federal University of Juiz de Fora (FAU-UFJF), Minas Gerais-MG, Brazil. Lastly, some propositions based on the proposed approach are raised, in order to direct the students to a more sensitive view in relation to the architectural, urban and landscape spaces.

**Key-words:** Phenomenology; Teaching observation drawing; Corporeity; Multisensory image; Perspective.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

- Figura 1: René Magritte, "A Traição das Imagens", 1928-29.....48
- Figura 2: Representação esquemática das estruturas do olho.....56
- Figura 3: Sistema visual humano: olhos, nervos óticos e córtex visual.  
.....58
- Figura 4: Pintura rupestre. Caverna de Lascaux, França. ....69
- Figura 5: Representação egípcia de um jardim.....72
- Figura 6: Fragmento de decoração muralista do séc. I d.C., com o esquema da linha de fuga no padrão "espinha de peixe", Nápoles.....74
- Figura 7: Vista do Templo de Pártenon, Acrópole de Atenas, Ictinos, Calícrates, sec. V a.C.....75
- Figura 8: Basílica de Sant'Apollinare Nuovo, Ravenna, Itália. (a) Palazzo di Teodorico; (b) "Cristo cercado por anjos e santos", c. 526 d.C.  
.....78
- Figura 9: Giotto di Bondone. "Cenas sobre a vida de Cristo: Massacre de inocentes", c. 1304-1306. ....80
- Figura 10: A malha de Leonardo Da Vinci no desenho preparatório para construção perspectiva da obra A Adoração dos Reis Magos (reprodução), 1481, Galleria degli Uffizi, Florença. ....81
- Figura 11: Vista frontal da Basílica de Santa Maria Novella, Leon Battista Alberti, Florença, 1470.....85
- Figura 12: A "*Tavoletta*" de Filippo Bruneleschi. Esquema dos mecanismos de funcionamento. ....86
- Figura 13: Os engenhos de observação da realidade propostos por Albrecht Dürer, 1525..... 88
- Figura 14: "A Academia de Arte de Baccio Bandinelli, Agostino dei Musi, Roma, 1531.....91
- Figura 15: Exposição no "*Salon de l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture*", Paris, Louvre. Pietro Antonio Martini, Água-forte, 1787.....94

Figura 16: Fábrica de Pólvora, Aquarela de Thomas Ender, 1817-1818.....	100
Figura 17: A "Academia" de Matisse em 1908.....	102
Figura 18: Bauhaus, aspectos inovadores: (a) Esquema do Vorkurs, o ensino preliminar; (b) O círculo das cores de Itten; (c) Oficina de cerâmica de Max Krehan.....	104
Figura 19: A Acropolis, Atenas (reprodução). Le Corbusier, Voyage d'Orient, Carnet n.3., p. 123. Lápis sobre papel., set. 1911.....	109
Figura 20: Desenhos de Lúcio Costa em Portugal, 1952.....	109
Figura 21: Copos e garrafas, desenho de Álvaro Siza, s/d.....	110
Figura 22: Museu Guggenheim de Bilbao, 1992-97. Arq. Frank Gehry (Gehry Partners).....	125
Figura 23: A simulação em múltiplos contextos: (a) na cidade imaginária (Disney World), e; (b) no mundo virtual.....	131
Figura 24: Realidade ou simulação? Exemplo de renderização hiperrealista produzida no computador. Arquiteto Peter Guthrie,.....	133
Figura 25: Os <i>Urban Sketchers</i> em ação no Terreiro do Paço, Lisboa, Portugal, 2011.....	139
Figura 26: "Vaso de Rubin": um vaso ou duas faces frente a frente?.....	149
Figura 27: As retas de Müller-Lyer: (a) três linhas horizontais possuem o mesmo tamanho. (b) A ilusão de Mario Ponzo, ocorre com os dormentes na perspectiva central do trilho do trem.....	156
Figura 28: Comparativo entre o "ver" e o "sentir através de":.....	183
Figura 29: Croqui realizado à noite na Lapa, Centro do Rio de Janeiro. ....	184
Figura 30: Desenho de observação realizados na disciplina EMA I: (a) modelos em perspectiva; (b) figura humana.....	191
Figura 31: Percepção tátil em Igreja Matriz de Catas Altas.....	195
Figura 32: Ecos do passado em representação do presente. Morro da Água Quente, Catas Altas-MG.....	196

Figura 33: Gotas de chuva se fundiam a aquarela e imprimiam as sensações corpóreas. Igreja Matriz de Catas Altas-MG.....	197
Figura 34: Texturas e sons do interior emergem na representação de fachada. Morro da Água Quente, Catas Altas-MG.....	198
Figura 35: Desenho de observação evocando sentimentos saudosistas.	200
Figura 36: Pinceladas fluidas e aguadas sobre o papel.....	214
Figura 37: (a) Balas sortidas, experiência tátil-gustativa; (b) Descrição do aluno DRC (c) Descrição da aluna MGSP.....	215
Figura 38: (a) Aluna a descrever as suas experiências táteis; (b) Descrições dos alunos BRC e ALO, 29 abr. 2016.....	217
Figura 39: (a) Sólidos topológicos confeccionados com impressora 3D; (b) Descrição da aluna PAC de experiências táteis.....	218
Figura 40: Figuras complexas modeladas para impressão 3D.....	220
Figura 41: Associação de imagens e projeção de memórias: a imagem tátil relacionada com a cultura arquitetônica. (a) Ópera de Sydney; (b) descrição aluna LEAS; (c) Galeria Roca; (d) Descrição do alunos HBS.....	222
Figura 42: Desenhar o outro com manchas de café e suco de beterraba. .....	225
Figura 43: Aluno a retratar figuras em movimento.....	226
Figura 44: Relação entre figura humana e contextualização urbana.	227
Figura 45: Estojo com paleta de cores.....	230
Figura 46: Exercício do galo colorido.....	230
Figura 47: Experiência lumínica.....	231
Figura 48: (a) Usina de Marmelos, aquarela de WSF, 29 set. 2016; (b) Rio Paraibuna, aquarela de HBS, 13 maio, 2016.....	236
Figura 49: (a) Avenida dos Andradas, aquarela de ARM, 29 set. 2016; (b) Paróquia N. S. da Glória, aquarela de ARM, 29 set. 2016.....	236
Figura 50: (a) Skyline, aquarela de HCB, 13 maio, 2016; (b) Pórtico Sul da UFJF, aquarela de IMT, 29 set. 2016.....	237

Figura 51: Mapa temático da região central Juiz de Fora, com as principais referências arquitetônicas e urbanísticas.....	239
Figura 52: Atividade no Parque Halfeld, exigiu-lhes uma relação intersubjetiva.....	241
Figura 53: Sarau ao fim da aula.....	242
Figura 54: Perspectiva dos sabores. (a) alunos a desenhar; Desenho dos alunos: (b) DRC; (c) TSBC e; (d) JARF.....	244
Figura 55: Café Kurt, Centro, Juiz de Fora-MG.....	245
Figura 56: Experiência de descrição sensorial compartilhada em dupla. ....	247
Figura 57: Exercício final: apreensões no Mercado Municipal.....	250
Figura 58: Experiência de descrição tátil e acústica.....	253
Figura 59: Interior antiperspectivo da catedral.....	255
Figura 60: A dimensão existencial envolveu relatos de vivências anteriores nos lugares por si selecionados. Memórias de antigo lar. Aquarela de MDSP, 04 nov. 2016.....	258
Figura 61: (a) Exposição da aluna; (b) Apresentação da turma.....	259
Figura 62: Sensações seriais em quadrinhos.....	262
Figura 63: Mapa temático da Cidade do Rio de Janeiro, indicando os pontos de visitaço.....	266
Figura 64: Atividade noturna, registro etnográfico e do entorno urbano na Lapa, Centro do Rio de Janeiro.....	267
Figura 65: Praça XV segundo desenho de BRC.....	269
Figura 66: Praça XV segundo aquarela de WSF, 19 nov. 2016.....	270
Figura 67: Descanso e conversa no restaurante no Morro da Conceição, segundo desenho de MFGD.....	271
Figura 68: Atividade no bairro da Urca.....	273
Figura 69: Atividade no bairro da Urca.....	274

Figura 70: Desfecho da viagem de estudo no Museu de Arte Contemporânea (MAC), Niterói.....275

Figura 71: Desfecho da viagem de estudo no Conjunto Residencial Pref. Mendes de Moraes (Pedregulho), Benfica. ....276

## QUADROS

Quadro 1: Plano de curso - Disciplina Expressão Manual Artística I 192

Quadro 2: Comparativo conceitual de termos empregados na disciplina Croquis Urbanos.....206

Quadro 3: Plano de curso - Disciplina Croquis Urbanos.....207

Quadro 4: Lista de alunos (sujeitos da pesquisa).....355

Quadro 5: Síntese das respostas iniciais sobre a disciplina Expressão Manual Artística I, por categoria analítica .....356

Quadro 6: Lista de alunos (sujeitos da pesquisa).....362

Quadro 7: Síntese das respostas finais sobre a disciplina Expressão Manual Artística I, por categoria analítica .....363

Quadro 8: Lista de alunos (sujeitos da pesquisa).....370

Quadro 9: Síntese das respostas iniciais sobre a disciplina Croquis Urbanos, por categoria analítica.....371

Quadro 10: Lista de alunos (sujeitos da pesquisa).....380

Quadro 11: Síntese das respostas finais sobre a disciplina Croquis Urbanos, por categoria analítica.....381



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMA I	Expressão Manual Artística para Arquitetura e Urbanismo I
EMA II	Expressão Manual Artística para Arquitetura e Urbanismo II
e.g.	<i>exempli gratia</i> , por exemplo
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
i.e.	isto é
JF	Juiz de Fora
THE	Teste de Habilidade Específica
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## S U M Á R I O

INTRODUÇÃO.....	23
1 "VER ATRAVÉS DE": UM OLHAR HISTÓRICO E FILOSÓFICO PARA A REPRESENTAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO ENSINO DO DESENHO ARTÍSTICO....	47
1.1 A PERSPECTIVA COMO FORMA SIMBÓLICA E O ENSINO DO DESENHO: DA ANTIGUIDADE À MODERNIDADE.....	66
1.2 AS TRADIÇÕES ACADÊMICAS NO ENSINO DO DESENHO ARTÍSTICO.....	90
1.3 O TEMPO DE AFETAÇÃO ATRAVÉS DO DESENHO: AS VIAGENS DE ESTUDO.....	106
2 A "MORTE DO DESENHO" TRADICIONAL NA ERA DA SIMULAÇÃO DIGITAL?.....	115
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA: O CONFLITO ENTRE CÓDIGOS DE LINGUAGEM.....	115
2.2 O RESSURGIMENTO DO DESENHO: O URBAN SKETCHING E ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE O DESENHO NA CONTEMPORANEIDADE.....	137
3 APORTES TEÓRICOS: A EXPERIÊNCIA CORPORALIZADA EM ARQUITETURA E URBANISMO.....	145
3.1 ESPAÇO E CORPOREIDADE SOB UM OLHAR FENOMENOLÓGICO.....	152
3.2 A PERCEPÇÃO MULTISSENSORIAL: A RELAÇÃO ENTRE A COGNIÇÃO E OS SENTIDOS.....	169
4 "SENTIR ATRAVÉS DE": A PRODUÇÃO DE IMAGENS MULTISSENSORIAIS COMO ESTRATÉGIA ALTERNATIVA NO ENSINO DO DESENHO DE OBSERVAÇÃO.....	177
5 AS PRÁTICAS EM QUESTÃO: O ENSINO DE DESENHO SOB OS ENFOQUES TRADICIONAL E EXPERIMENTAL.....	189

5.1 O ENSINO TRADICIONAL: A DISCIPLINA EXPRESSÃO MANUAL ARTÍSTICA I.....	189
5.2 UMA APROXIMAÇÃO INICIAL: VIAGEM DE ESTUDOS (FAU-UFJF).....	193
5.3 O ENFOQUE EXPERIMENTAL: A DISCIPLINA CROQUIS URBANOS.....	201
6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS DA DISCIPLINA CROQUIS URBANOS.....	211
7 APORTES METODOLÓGICOS: ANÁLISE DOS DISCURSOS E SIGNIFICADOS EXTRAÍDOS NAS DISCIPLINAS DE DESENHO.....	281
7.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	282
7.1.1 Entrevistas qualitativas.....	282
7.1.2 Pesquisa-ação.....	285
7.1.3 Análise sob uma abordagem fenomenológica.....	287
7.2 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS.....	296
7.3 A INTERPRETAÇÃO DOS SENTIDOS DOS FENÔMENOS E SEUS PRINCIPAIS ACHADOS.....	314
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	327
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	339
A N E X O.....	353





# .INTRODUÇÃO





## INTRODUÇÃO

O propósito desta tese é apresentar algumas reflexões sobre caminhos possíveis referentes ao ensino do desenho de observação. Parto do pressuposto que estes caminhos podem ser feitos por meio da percepção do meio ambiente tomadas pelas múltiplas esferas sensoriais do estudante de arquitetura e urbanismo. Neste sentido, o objeto teórico de estudo da tese em questão é o saber relativo ao desenho, concernente ao tema representação gráfica no processo cognitivo discente na fase inicial da sua formação.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar algumas alternativas para o ensino do desenho de observação à luz da Fenomenologia da Percepção, de forma a esclarecer o que o aluno pode experimentar e, assim, dar sentido ao aprendizado e conhecimento desta competência. Destarte, os objetivos específicos são os seguintes:

- (a) Contextualizar o tema representação desde uma perspectiva histórica e filosófica, sua relação com o ensino na arquitetura e urbanismo e seus desdobramentos na sociedade contemporânea, situando a prática do desenho frente ao panorama atual dos meios digitais de linguagem na representação gráfica para a arquitetura e urbanismo;

(b) Definir a expressão "imagem multissensorial"; por meio da revisão e reflexão sistemática de alguns conceitos elementares para sua construção teórica;

(c) Examinar os efeitos cognitivos e comportamentais nos discentes a partir da análise de dois métodos distintos: o tradicional: tomado pelo ensino do desenho de observação convencional, e; o experimental: por meio da proposta didática de produção de imagens multissensoriais, como expressão da experiência corporificada.

A elaboração de uma tese que lida com o tema representação gráfica tradicional, já amplamente discutido na academia, segue na contramão da tendência em se estudar a utilização de instrumentos gráficos digitais e as tecnologias multimídia no processo criativo em arquitetura e urbanismo. Em âmbito nacional, nas últimas duas décadas, algumas teses e dissertações consultadas investigam o tema sob múltiplas abordagens, dentre as quais destaco as seguintes:

(a) Azevedo (1996) questiona as formas de ensino e de utilização da linguagem gráfica praticada pelos arquitetos e urbanistas brasileiros. No âmbito da produção de espaços, o autor considera o desenho como um "fato político". Assim, trabalha

com as possibilidades do ensino potencializar o diálogo entre profissionais e usuários;

(b) Gouveia (1998a; b; c) estuda pressupostos básicos para o ensino de desenho para futuros arquitetos com base na teoria da escola ativa;

(c) Barki (2003) propõe uma contribuição teórica acerca da geração e da natureza das "notações gráficas" nos momentos iniciais de concepção de projeto, com possibilidades de posteriores "[re]-interpretações";

(d) Ortega (2013), baseado nas teorias de Piaget, defende no "processo de alfabetização" em projeto arquitetônico, a capacidade ordenadora do desenho como instrumento que estrutura e molda o pensamento no desenvolvimento das ideias e no diálogo entre professor e aluno;

(e) Fonseca (2015) investiga as possibilidades do croqui etnográfico como método de construção de "narrativas gráficas", explorando as potencialidades do desenho como ferramenta de análise e síntese do "espírito do lugar", segundo expressão de Norberg-Schulz (1980).

Apesar dos estudos precedentes, estimo que a tese apresentada venha a contribuir com um estudo original sobre as possibilidades didáticas e metodológicas do desenho de observação, no tocante à abordagem fenomenológica de imagens multissensoriais. Esta abordagem conduziu-me para novas reflexões teóricas sobre os rumos para o ensino do desenho tradicional e das possibilidades de novas formas simbólicas na era digital: uma tendência contrária à compressão das experiências vivenciais na contemporaneidade.

Esta investigação parte de uma inquietação particular, pois tenho observado em mais de uma década de experiência docente (1), certa resistência dos alunos relacionada às disciplinas de desenho manual. Os estudantes têm apresentado desinteresse e descrença nas suas próprias competências, e o discurso em geral é que o desenho é uma prática dificultosa, e a saída para o problema apresentado é a adoção das novas tecnologias digitais.

Esta situação também foi verificada em Portugal, quando participei, na condição de ouvinte, das disciplinas de desenho ministradas pelo prof. Dr. Pedro António Janeiro, da Faculdade de

---

(1) Cabe reforçar que entre 2005 a 2016, lecionei disciplinas afins com o desenho artístico e o desenho geométrico nas seguintes instituições de ensino: Faculdades Integradas Silva e Souza (FISS), Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM); Universidade Gama Filho (UGF) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde trabalho atualmente.



Arquitetura da Universidade de Lisboa (FA/Ulisboa) (2). Ao observar nestas instituições de ensino tais comportamentos, constatei um embate entre códigos de linguagem (3), i.e. entre o antigo desenho manual; e os novos códigos, especialmente aqueles ligados aos meios digitais de comunicação e representação gráfica.

Este fenômeno conduziu-me à reflexão sobre uma transformação significativa no pensamento e no comportamento das novas gerações de alunos ingressantes nos cursos de Arquitetura e Urbanismo brasileiros, das quais fazem parte de uma sociedade onde, conforme Harvey ([1989] 2014), a ascensão de formas culturais está cada vez mais arraigada ao desenvolvimento tecnológico informacional e no culto exacerbado à imagem.

Neste contexto, Pallasmaa (2011) aponta algumas preocupações sobre a tendência desta cultura, ao associar o predomínio da visão em relação aos demais sentidos humanos, inclusive no modo como a arquitetura é concebida, ensinada e criticada. O autor observa que o

---

(2) Bolsista Capes, Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE2016), Processo nº 88881.132624/2016-01, Programa de Doutorado em Arquitetura (FA/Ulisboa). As disciplinas *Desenho Arquitetónico I* e *Desenho e Cidade* foram realizadas entre abril a junho de 2017.

(3) A expressão "código de linguagem" aqui apresentada advém da "Teoria dos Códigos", do filósofo checo Vilém Flusser (Cf. FREITAG-ROUANET, 2000). A argumentação filosófica de Flusser se baseia nos princípios linguísticos, estéticos e tecnológicos da semiótica, ao fazer uma crítica sobre o espaço cultural das cidades brasileiras. Não me detive ao seu aprofundamento, porém compreendo o desenho como um antigo código de linguagem dentre os códigos mistos e novos.

desaparecimento das características sensoriais nas artes e na arquitetura é signo de um suposto enfraquecimento na experiência atual com o espaço. A mudança nas práticas culturais é uma "condição pós-moderna" (HARVEY, 2014), pois está vinculada a novas experiências, observadas na aceleração do tempo e o encurtamento do espaço, e.g. o desenvolvimento dos meios de comunicação e a padronização homogeneizante na produção do ambiente construído.

Decerto, no campo da Arquitetura e Urbanismo observamos um histórico momento de transformação no âmbito representacional. As novas tecnologias permitiram uma mudança na forma de se representar e projetar, predominante há cerca de cinco séculos, desde o advento da perspectiva, inventada por Brunelleschi e descrita por Alberti no tratado *Da Pintura* ([1435] 1999), bem como pela sistematização do desenho de arquitetura, também preconizada pelo arquiteto e artista no tratado *da Arte de Construir* ([1485] 2012).

A expressão artística da produção de imagens como representação criativa na arquitetura e urbanismo vem sendo substituída de um só golpe pelos recursos digitais. A substituição de técnicas tradicionais por ferramentas digitais não é apenas uma mudança de meios de comunicação, implica em uma mudança radical na forma como se experimenta o mundo. Por meio da realidade virtual, por exemplo, adquire-se uma outra apreensão do real, por meio de

simulações. Os recursos digitais prometem simulações com uma intensidade cada vez maior, visto que as imagens geradas e simuladas no computador recriam a realidade com extrema precisão. Essas tecnologias e seus meios, hoje, substituíram os modos de se figurar e representar o espaço firmados com o advento da perspectiva.

Neste sentido, o ensino tradicional do desenho também vem sofrendo os efeitos desta transição. A perspectiva veio a influenciar os ensinamentos dos mestres aos seus aprendizes, perdurando até o ensino da arquitetura na modernidade e valendo-se das práticas do desenho de observação como meio de percepção visual do espaço. Entretanto, a aprendizagem de métodos perspectivos pautados em conhecimentos geométricos, bem como a prática do desenho de observação, perde sua essência se, na prática profissional, o seu papel perde importância. Nesta quebra de paradigmas, estariam os processos representacionais tradicionais fadados ao desaparecimento? Este seria um diagnóstico fatídico de "morte do desenho", conforme evocação de Scheer (2014)? Ou seria a "perda da arte do desenho" na arquitetura conforme depoimento de Graves (2012)?

\* \* \*

O estado de angústia relacionado ao lugar do desenho no ensino da arquitetura e urbanismo motivou-me a buscar um novo

sentido para o ensino do desenho de observação nos dias atuais.

Assim, a escolha e a delimitação do tema desta pesquisa partiu de fatores internos e externos ao autor.

Do primeiro, destaco o meu interesse pessoal de pesquisador e a afetividade com o tema, uma vez que tanto no ensino como na atuação profissional, possuo uma postura e uma visão preestabelecida sobre o objeto de estudo e conheço os problemas pertinentes ao meu grupo de alunos. Deste modo, tanto o fato da minha atividade profissional estar relacionada com a docência do desenho artístico para a formação de arquitetos e urbanistas quanto, a expectativa de que os conhecimentos obtidos por um trabalho desta natureza possam contribuir para a qualidade do ensino, foram razões determinantes e estimulantes para a escolha do tema.

Por último, o fator externo de maior relevância acadêmica é a significação do tema representação gráfica, diante do fenômeno de embate entre códigos de linguagem na contemporaneidade. Não pretendo evocar aqui, um sentimento saudosista, nem tampouco desmerecer os benefícios da tecnologia digital. No entanto, entendo que, com a velocidade e a fusão dos sentidos em detrimento da predominância da sensação visual em nossa cultura e sociedade, a aquisição do conhecimento está sendo substituída pela superficialidade da informação imediata, e isto se estende também ao

ensino e à aprendizagem do desenho. A mudança no paradigma representacional implica em novas atitudes no âmbito educacional.

O mundo sofreu profundas alterações desde o século XIX e, com isso, as faculdades perceptivas e cognitivas humanas se adaptaram às novas mídias tecno-visuais, tecno-sonoras até às linguagens hipermidiáticas da atualidade, que se instauram nas redes digitais (SANTAELLA, 2012). A contemporaneidade traz consigo uma enorme carga de excessos tecnológicos e estímulos sensoriais condensados em uma construção simbiótica com a visualidade (PALLASMAA, 2011). Assim, o desenvolvimento tecnológico pode ser apontado como agente decisivo nas transformações do modo de olhar.

O único sentido que é suficientemente rápido para acompanhar o aumento da velocidade do mundo tecnológico é a visão, que segundo Pallasmaa está fazendo com que se viva cada vez mais em um presente perpétuo, "oprimidos pela velocidade e simultaneidade" (ibid., p. 21), em um ciclo de "compressão do tempo-espaço", conforme evocação de Harvey (2014, p. 7).

A conexão entre corpo e mente nas práticas profissionais e acadêmicas, vem sendo subestimadas pela velocidade da tecnologia e pela informação (PALLASMAA, 2011). Esta falta de humanismo e de seus aspectos vivenciais, que tem repercutido na produção da arquitetura



e das cidades contemporâneas, pode ser entendida como uma consequência da negligência com o corpo e os sentidos em um desequilíbrio de nosso sistema sensorial, i.e. uma "patologia dos sentidos" (ibid., p. 17). Arnheim (2012) afirma que temos negligenciado o nosso "dom" de compreender as coisas através de nossos sentidos. Nossos olhos, portanto, foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir e, com efeito, sofremos certa carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma "capacidade de descobrir significados no que vemos" (ibid., p. XIII).

Emerge daí um paradoxo: se por um lado, a nossa cultura contemporânea é predominantemente visual, por outro o ensino e a prática do desenho tem perdido o seu valor, especialmente quando se trata do desenvolvimento das habilidades visuográficas. Averigüei em muitos alunos inscritos em disciplinas artísticas, profundos efeitos psicológicos e comportamentais decorrentes desta perda de referências. A velocidade e a simultaneidade estão tornando superficial o conhecimento de mundo, aniquilando a sabedoria existencial (PALLASMAA, 2013b), cruciais para o desenvolvimento cognitivo.

No âmbito estético, destaco ainda o estabelecimento de certos (pre)conceitos, manifestos na busca de um "ideal de perfeição" daquilo que "está-aí" sendo visto. O desejo predominante em representar uma

"bela" imagem - talvez um resquício das tradições acadêmicas das Belas-Artes ainda presente em nossa cultura - carrega consigo o compromisso estereotipado de manter o desenho de observação preciso e fiel à realidade visiva: um meio de se imitar a natureza. Neste sentido, a imagem é conceituada como um substituto do objeto real, associando o mito de que para desenhar de maneira satisfatória é necessário ter "dom especial inato". Torna-se imperiosa, nos discursos, a necessidade de recorrer às tecnologias digitais para garantir tais resultados.

Segundo Lévy (2011, p. 14), a "arte da virtualização" ao encontro de uma nova sensibilidade estética é conclamada neste novo estágio de evolução cultural. Para Guattari (1992), esta evolução "maquínica", associada as inovações tecnológicas ligadas à revolução informática, pode trabalhar tanto para o melhor quanto para o pior na sociedade contemporânea. A "produção heterogênea de subjetividades" por meio do uso do computador, pode, segundo o autor, produzir e inventar novos "Universos de referência" (ibid., p. 15), abrindo-lhes novos campos de virtualidade, que procedem à ação criativa.

Certamente o conflito de linguagens enfrentado pela geração de alunos que ingressa nas universidades incide no estabelecimento de preconceitos decorrentes de nossa cultura tecnológica, onde se prima pela adoção do ciberespaço enquanto perspectiva, permitindo ao

usuário estar, simultaneamente, em vários espaços ao mesmo tempo. Assim, a perspectiva central e o desenho de observação, que demandam tempo para execução, não são mais adequados a essa complexa e veloz forma de se representar e simular o espaço.

Da problemática apresentada emerge a questão central desta tese: neste contexto de crise de representação, diante do embate entre códigos de linguagem e frente ao distanciamento existencial e à virtualização do mundo real, como proceder de forma a aproximar os discentes da experiência vivencial do mundo sensível por meio da prática do desenho de observação?

Com base neste questionamento, outras questões complementares são suscitadas: se o desenho de observação exige um tempo maior de afetação daquele que desenha, quais significações podem emergir em anotações gráficas provenientes de percepções multissensoriais, para além do sentido visual, altamente dominante em nossa cultura contemporânea? Quais as implicações de uma experiência sensorial mediada pelo corpo no processo cognitivo do aluno? Como que se pode experimentar o desenho de observação de forma ativa, i.e. orientado nas singularidades do tempo de afetação de cada indivíduo, e, deste modo, não ser uma representação única do real apreendida passivamente? E, nesta perspectiva, como os alunos podem perceber e descrever suas experiências sensíveis por meio do desenho?

A principal e fundamental questão desta tese diz respeito à possibilidade de apresentar como que o desenho de observação, por meio da produção de imagens multissensoriais, pode influenciar cognitivamente o aluno no seu processo de aprendizado, mesmo na era digital. O problema da pesquisa está consubstanciado em dúvidas, portanto não levantei hipóteses para as questões acima apresentadas, pois trata-se de uma pesquisa relacionada a fenômenos eminentemente humanos e, assim, não tive a pretensão de confirmar ou negar algo, pretendo apontar direções possíveis que possam auxiliar a compreensão do fenômeno em estudo.

Neste sentido, esta tese foi fundamentada a partir da aceitação de que a estratégia de aprendizagem sob uma perspectiva do corpo sensível é justamente o ganho cognitivo obtido por meio da vivência de mundo concreto. Entendo que este ganho não ocorra em sentido de representar passivamente a realidade de modo mimético às qualidades intrínsecas à forma espacial, como ocorre no ensino do desenho de observação tradicional, mas como forma de deixar que o corpo-consciência aja e produza conhecimento a partir da contemplação das coisas como elas são tomadas pelos sentidos, no decorrer do tempo de afetação dos alunos nos lugares desenhados.

A produção de imagens multissensoriais tem o propósito de permitir aos alunos uma identificação com os lugares por meio de

anotações gráficas e textuais (4) tomada pelos sentidos, possibilitando o registro da descrição de dados sensoriais do fenômeno perceptivo durante o exercício do desenho. Desenhar não significa congelar uma imagem em um instante fotográfico, mas passar o tempo observando, deixando afetar-se ou impregnar-se no espaço-tempo vivencial; mescla entre planos cognitivos e afetivos relacionados com a corporeidade na experiência sensível de mundo (MERLEAU-PONTY, 1971).

Por meio dos sentidos a interação do indivíduo com o seu meio é concretizada. Na dinâmica da percepção interativa, o conhecimento se constrói, uma vez que as imagens multissensoriais constituem a nossa leitura, interação e construção de sentido de mundo. A percepção visual não se restringe a uma captação objetiva da realidade, mas, ao contrário, sempre envolverá os sentidos, a produção de subjetividades e a relação com o outro.

Das considerações adrede levantadas, procedi a investigação do tema à luz da "Fenomenologia da Percepção" (MERLEAU-PONTY, [1945] 1971). Com efeito, esta abordagem filosófica se manifesta neste estudo por duas formas distintas e complementares entre si:

---

(4) "Anotação gráfica" - segundo termo de Massironi (2015) refere-se aos esquemas, croquis pessoais, símbolos gráficos, por sua vez carregados de significados.

(a) Como aporte teórico-conceitual: a escolha da abordagem em questão, se apoia nas contribuições filosóficas de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Na obra "Fenomenologia da Percepção", o filósofo verifica uma relação osmótica entre a individualidade do ser e o mundo, enfatizando a simultaneidade e interação entre os sentidos, por meio de um olhar corporificado. Sob a ótica fenomenológica, a proposição de um ensino de desenho que abarque os múltiplos sentidos do indivíduo, significa construir sua visão com base na consciência e na sensibilidade do próprio ser. Neste sentido, a imagem visual apreendida e descrita no exercício do desenho pode estabelecer uma mediação com outras experiências sensoriais, em uma interação que Bachelard denomina de "polifonia dos sentidos" ([1960] 1996, p. 6), assim como o conceito de "imagem multissensorial" apresentado por Pallasmaa (2013b, p. 50).

Portanto, a concepção posta em questão se apoia na aceção fenomenológica, pois esta introduz o problema da perspectiva, que por sua vez, invoca o caráter da relatividade da realidade percebida: um processo de subjetivação em constante movimento nos indivíduos. Esta concepção contrapõe-se ao paradigma representacionista, onde se pressupõe que a realidade seja

descrita de forma estável e mimética. Sob um olhar representacionista, a avaliação discente poderia se calcar nas qualidades figurativas do desenho, onde o quadro perspectivo deve se deter à correspondência satisfatória do ente com o referente na representação do espaço dimensional;

(b) Como procedimento qualitativo de interpretação das significações: o mundo descrito pelos alunos por meio de imagens multissensoriais pode ser não apenas uma estrutura física que se manifesta de maneira estática aos olhos de um observador, mas um registro do espaço existencial, onde se estruturam e se articulam de forma dinâmica as experiências vivenciais - como uma extensão do corpo, dos sentidos e da memória. Estes registros multissensoriais foram essenciais para a análise das produções gráficas (relato descritivo das experiências em desenhos e textos), uma vez ser este o instrumento empregado para colher dados sobre o fenômeno que se pretende compreender.

Para tal, estabeleci uma análise comparativa entre o ensino da representação tradicional, pautado na perspectiva do espaço dimensional por meio da instrumentalização do "ver através de"; e a perspectiva do espaço existencial concebida como uma possibilidade de "sentir através de", no fluxo contínuo do tempo, assim mediada pela

corporeidade, sensorialidade e imaginação dos alunos envolvidos. Os desenhos com anotações revelaram importantes achados, permitindo-me analisar sobre a aquisição do ganho cognitivo e reiterando a eficiência desta estratégia para o ensino do desenho nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

\* \* \*

A pesquisa bibliográfica trouxe-me informações sobre os aspectos necessários ao embasamento teórico da tese, envolvendo questões ligadas a diversas áreas do conhecimento, com as seguintes ênfases: Arquitetura e Urbanismo; Filosofia; História da Arte (a perspectiva como forma simbólica); Psicologia (percepção multissensorial) e; Pedagogia (o ensino do desenho e seus desafios no contexto contemporâneo).

Para alcançar os objetivos apresentados, este trabalho foi estruturado em sete capítulos, descritos a seguir:

No capítulo 1 defino o tema representação por meio de uma abordagem histórica e filosófica, sob a ótica de que a representação gráfica do espaço possui uma relação estrita com a mundivivência do homem em cada período histórico. A trajetória da representação visuográfica do espaço é abordada desde as reflexões dicotômicas entre Platão e Aristóteles na antiguidade (ABRAÃO, 1999), sendo



permeadas pelo conceito de "forma simbólica" na arte (PANOFSKY, 2003; OSTROWER, 2008; CASSIRER, 1998; DAMISH, 1997). A problemática da representação do espaço envolve a concepção antiperspectiva na Idade Média e a perspectiva Renascentista (ALBERTI, 1999; 2012; PANOFSKY, 2003; SCOLARI, 2012; CONSIGLIERI, 1999). As influências do desenho de observação são abordadas em suas práticas (MOLINA, 2011; LANCHI, 2006; DOURADO, 1994; PESSÔA; COSTA, 2012), e nas ressonâncias no ensino da modernidade (PEVSNER, 1982; PAIS, 2007; MOREIRA DA SILVA, 2014; WICK, 1989; RODRIGUES, 1989).

No capítulo 2, exponho a problematização da tese: as evidências sobre o embate de códigos de linguagem na representação gráfica da contemporaneidade. Ao questionar o papel do desenho na atualidade, discuto sobre os efeitos comportamentais da tecnologia digital (VIRILIO, 1999; CARR, 2011; LÉVY, 2011; GRAVES, 2012; SCHEER, 2014), pautando o ensino do desenho de observação frente às novas tecnologias digitais de simulação e representação gráfica. Destaco o recente movimento mundial "*Urban Sketchers*" (URBAN SKETCHERS, 2012; THORSPECKEN, 2014) como uma referência de como antigas práticas podem coexistir com novos códigos de linguagem.

No capítulo 3 exponho os demais referenciais teóricos, onde são abordados alguns conceitos fundamentais para sustentar uma correspondência entre a experiência corporalizada e a aquisição do

conhecimento. Apresento os conceitos-chave de espaço e corporeidade em Merleau-Ponty, fio condutor na busca de interfaces possíveis deste arcabouço teórico e filosófico com a abordagem didática no ensino de desenho. As relações entre corpo, percepção e conhecimento e as influências na estruturação de toda uma teoria da experiência arquitetônica e urbanística são tecidas como continuidade à reflexão da corporeidade (PALLASMAA, 2011; GEHL, 2013; NORBERG-SCHULZ, 1980; BLOOMER; MOORE, 1977; NESBITT, 2006). Também são relevantes neste estudo, as contribuições das ciências cognitivas contemporâneas (VARELA; MATURANA, 2001). O conceito de "imagem multissensorial", baseado nas reflexões de Pallasmaa (2011; 2013a e 2013b), reforça a compreensão do meu objeto de estudo.

Cerne da pesquisa, com influências da corrente fenomenológica de pensamento, desenvolvo no capítulo 4 algumas reflexões sobre a produção de imagens multissensoriais no ensino do desenho de observação na fase fundamental do curso de Arquitetura e Urbanismo. Baseadas em pesquisas anteriores (LOPES; ROCHA, 2014; LOPES; VASCONCELLOS, 2016; LOPES; VASCONCELLOS, 2017; LOPES; VASCONCELLOS; JANEIRO, 2017), apresento referenciais teóricos antagônicos à concepção representacionista de desenho.

No âmbito da educação gráfica, no capítulo 5 apresento os métodos tradicional e experimental de ensino do desenho. Assim,

explícito algumas práticas, inicialmente fundamentada na experiência de viagem de estudo no interior do Estado de Minas Gerais (MG), bem como nas práticas educacionais utilizadas nas disciplinas *Expressão Manual Artística I* e *Croquis Urbanos*, ambas da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAU-UFJF).

Exponho de forma mais abrangente no capítulo 6 um relatório onde são descritas as atividades realizadas em cada aula da disciplina Croquis Urbanos, incluindo os objetivos a serem alcançados, conceitos e estratégias didáticas realizadas, perfazendo uma síntese dos pontos significativos apreendidos em cada encontro.

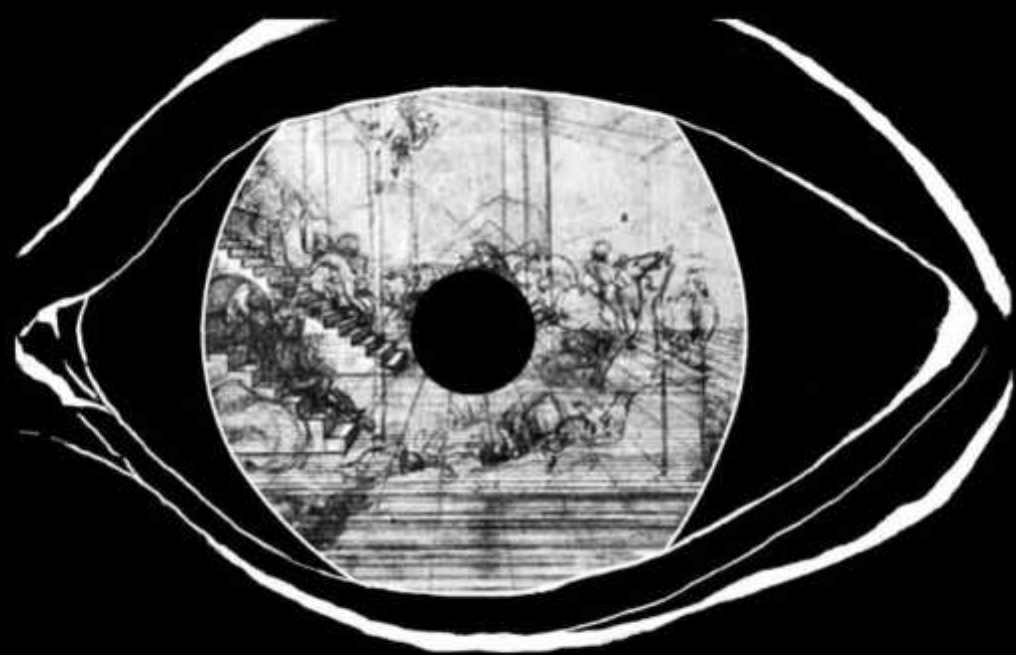
O capítulo 7 divide-se em três partes: primeiramente delinheio de forma mais detalhada os procedimentos metodológicos empregados nesta investigação, a saber: (i) Entrevistas qualitativas; (ii) Pesquisa-ação; (iii) Análise dos discursos sob uma abordagem fenomenológica. Em seguida, exponho os resultados das informações obtidas nos questionários, complementando as aceções e os discursos dos alunos sobre a prática e o ensino do desenho de observação. Na última parte verifico o problema da investigação sobre as possibilidades e estratégias didáticas, ao realizar uma análise dos "achados" nos discursos dos alunos nas disciplinas de desenho. Com base nos procedimentos empregados nas pesquisas fenomenológicas na

área da Psicologia (FORGHIERI, 1993; MOREIRA, 2004), a interpretação dos sentidos dos fenômenos foi calcada nas variações imaginárias, abarcando etapas de uma "análise fenomenológica mundana" (MOREIRA, 2004), envolvendo percepções e sensações discursadas nas vivências individuais e intersubjetivas dos sujeitos-colaboradores que cursaram as disciplinas em questão.

Por fim, nas considerações finais realizo uma reflexão sobre a produção de imagens multissensoriais no ensino do desenho de observação voltado ao ciclo de fundamentação do curso de Arquitetura e Urbanismo. Teço algumas considerações frente aos achados obtidos na pesquisa empírica e sua relação com o embasamento teórico. Os levantamentos, pesquisa, análise e sistematização de dados e imagens realizadas ao longo do trabalho apresentaram os efeitos surtidos com a estratégia em questão, conduzindo-me a uma análise crítica final, onde apresento algumas recomendações para a docência.

Por fim, ressalto que, embora seja um trabalho acadêmico/textual, esta pesquisa é amplamente ilustrada, com vasto repertório iconográfico baseado nos registros históricos, nas atividades didáticas e nos desenhos realizados por todos nós envolvidos na experiência, tendo em vista o papel e a relevância do desenho enquanto objeto teórico da pesquisa.





# 1. ANTECEDENTES



# 1 "VER ATRAVÉS DE": UM OLHAR HISTÓRICO E FILOSÓFICO PARA A REPRESENTAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO ENSINO DO DESENHO ARTÍSTICO

Neste capítulo remeto-me aos antecedentes históricos e filosóficos do tema representação, abordando a prática do desenho de observação e seus desdobramentos no ensino desta competência. Por se tratar de um tema muito amplo, enfoquei esta investigação na tese de Panofsky ([1927] 2003), que explora como cada período histórico apresentou os seus próprios códigos de representação.

Estabeleço, assim, uma relação entre a produção simbólica e a cultura de determinado espaço e tempo, com base no princípio de que a representação gráfica possui uma relação direta com a mundivivência particular e, por conseguinte, como são afetadas as maneiras de ensinar. Ao percorrer esta reconstituição histórica, alcanço o contexto da representação gráfica na contemporaneidade, quando o antigo embate entre a arte e a fotografia, possui novas formulações em um mundo de imagens produzidas digitalmente.

\* \* \*

A linguagem do desenho é o meu ponto de partida, instrumento cognitivo e objeto de estudo. Assim, inicio esta reflexão tomando como exemplo a emblemática e icônica obra do artista surrealista belga René Magritte (1898-1967) (Fig. 1). Intitulada "A Traição das Imagens" ("*La*



*trahison des images*'), a obra pintada ao fim da década de 1920, apresenta uma inscrição provocadora: "Isto não é um cachimbo" ("*Ceci n'est pas une pipe*"). Ironicamente, o artista nega aquilo o que está sendo visto, evidenciando-nos que o significado desta negação é que, o que estamos a ver não é um cachimbo real, i.e. "a coisa-em-si", mas uma representação pictórica de um cachimbo, uma imagem, ainda que esta seja figurada na tela de maneira satisfatoriamente realista.



**Figura 1:** René Magritte, "A Traição das Imagens", 1928-29. Óleo sobre tela, 60x81cm. Col. Los Angeles County Museum of Art (LACMA), Los Angeles. Fonte: <[www.historiadasartes.com](http://www.historiadasartes.com)> Acesso em 16 mar. 2017.

Ao esvaziar de sentido aquilo que entendemos como sendo a palavra "cachimbo", geramos um conflito de mensagens, pois Magritte

não identificou esta representação com aquilo que o objeto parece ser. O que propicia este conflito é a inscrição abaixo da figura; uma possível tentativa do artista em superar preconceitos por meio da arte. Acredito que Magritte revele com esta obra, que a imagem de um objeto não deve ser confundida com algo tangível do mundo real.

A consciência, ao ser direcionada intencionalmente ao objeto, compreende ao mesmo tempo que aquilo que é visto é a imagem de um cachimbo ou uma ideia que se faz dele, enquanto que a frase, ao contrário a nega, fazendo-nos aceitar quase de imediato que aquilo não é um cachimbo, mas uma pintura. Esta obra nos provoca um questionamento sobre o conceito de representação, uma vez que nem tudo é o que parece ser, desafiando a nossa maneira de ver, de pensar e de sentir, geralmente aceita ou imposta por/em nossa cultura e sociedade.

Desta exposição apresento a seguinte reflexão inicial: para que o ensino do desenho de observação faça sentido aos alunos, é necessário superar certos (pre)conceitos, especialmente, aqueles que conduzem os alunos a uma arriscada crença de que o ideal é produzir uma representação gráfica unicamente comprometida com a verossimilhança, i.e. com a fidedignidade representativa que acompanha a imagem referente. Para aclarar tal proposição devemos

entender que, conforme sugere o título de Magritte, não é só a imagem que nos trai, mas também as representações que podemos fazer dela.

Por meio da pintura de Magritte podemos obter significados distintos de sua obra, uma vez que cada indivíduo possui seus referenciais culturais, suas vivências próprias, suas múltiplas perspectivas que fazem com que a figura se apresente, por exemplo, não somente pela forma com que se manifesta passivamente aos olhos, mas por estar relacionada ativamente com significativos eventos espaçotemporais; e.g.: lembranças de alguém mais velho fumar; o desejo de um fumante poder sentir nas mãos o calor do forninho e pitar o fumo do cachimbo, de sentir o aroma penetrante da fumaça que paira no ambiente, ou; pelo contrário, a imagem pode trazer uma sensação de repulsa, reafirmando a crença do expectador em nunca pretender fumar.

O exemplo do cachimbo revela-nos o potencial que a arte possui de evocar mais do que uma representação visual e mental. A pintura não se manifesta na figura em si, mas na coisa que evoca em nossa percepção, i.e. no fenômeno. Esta se apresenta conforme o vivido, os sentidos e os significados imanentes; processos que geram o fenômeno existencial da consciência que, por sua vez, constitui o ser humano. A simples apreensão do cachimbo na pintura, traz-nos a marca indissociável de nossa própria existência no mundo, i.e. a nossa

experiência está atrelada à nossa estrutura, ao nosso histórico de ações, desde a ordem do biológico ao social.

No entanto, não é isso que se faz supor no pensamento "representacionista". A representação, dentre outras acepções, pode ser uma noção definida por analogia à visão e com o ato de ter uma imagem de algo que se origina e traduz uma representação mental. A teoria representacionista, marco epistemológico ainda prevalente em nossa cultura, entende que o cérebro recebe passivamente informações exteriores já prontas (MARIOTTI in MATURANA; VARELA, 2001). Este pensamento sugere que o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo (5). A mente age como um "espelho da natureza", uma vez que o mundo contém informações e a tarefa do homem seria "extraí-la por meio da cognição" (ibid, p. 8).

Ao nos basearmos neste conceito, recaímos novamente no exemplo de Magritte, pois a imagem do "ícone cachimbo" faz supor que há uma excitação equivalente na mente de quem vê o quadro, visto a tendência natural de associação entre a ideia de cachimbo e aquilo

---

(5) O "representacionismo" ou "representacionalismo" é a posição filosófica que concebe o mundo que vemos na experiência consciente não é o próprio mundo real, mas apenas uma réplica em miniatura da realidade desse mundo em uma representação interna. Segundo o Dr. Steve Lehar, o representacionismo também é conhecido em psicologia, como "Percepção Indireta" e em filosofia como "Realismo Indireto", ou "Dualismo Epistemológico". Extraído de <<http://cns-alumni.bu.edu/~slehar/Representationalism.html>> Acesso em 06 jul. 2017.

que entendemos como sendo um cachimbo. Neste entendimento, o ato de representar faz parte do processo cognitivo, uma vez que é possível reativar uma imagem mental sem a necessidade da presença real do objeto correspondente.

O ato de produzir desenhos ou pinturas é comumente associado ao termo representação. A referida palavra possui uma complexa multiplicidade de acepções e de aplicações, dentre os quais, para além da história da arte, envolve os campos da filosofia e da psicologia. Detive-me a compreensão conforme sua concepção tradicional.

O conceito de representação emerge da questão de como a percepção humana se relaciona com a realidade e de como se atribui conhecimento a partir deste pressuposto epistemológico (6). Na filosofia do conhecimento, dois pensamentos dicotômicos há muitos séculos estiveram em conflito: o empirismo e o racionalismo.

Para os empiristas, como John Locke ([1690] 1999), a mente com a qual nascemos está em branco, como uma "tábula rasa" (ibid., p. 57). Segundo o filósofo, o que conhecemos provém inteiramente de nossas experiências, aprendidas ao longo da vida. De um modo geral, o

---

(6) Entendo por realidade, a efetiva impressão visual no indivíduo acerca do espaço psicofisiológico apreendido, i.e. o espaço da percepção imediata (PANOFSKY, 2003).

empirismo defende que todas as nossas ideias são provenientes de nossas percepções sensoriais (visão, audição, tato, paladar e olfato). Nas palavras de Locke: "nada vem à mente sem ter passado pelos sentidos" (ibid, p. 65).

Já os racionalistas, como Immanuel Kant ([1781] 2008), aceitam a noção de que a realidade externa verdadeira é desconhecida por nós. Para o filósofo, "o entendimento não pode perceber e os sentidos não podem pensar coisa alguma. Somente quando se unem, resulta o conhecimento" (ibid., p. 57). Assim como Nicolau Copérnico (1473-1543) transformou as concepções do universo, situando o Sol no centro do sistema (Revolução Copernicana), Kant situou a razão no centro de suas investigações epistemológicas. O mundo é percebido conforme as características da razão humana, defendendo que a experiência perceptiva depende da capacidade inata ao homem de interpretar e categorizar as informações dos sentidos. Certas categorias, como "espaço" e "tempo", se encontram na estrutura da mente, com a qual ordena e organiza o material sensorial, representando, deste modo, a realidade. Para o filósofo, todas as nossas experiências são filtradas por estas "categorias mentais", estando a sensibilidade e o entendimento unidos para construir a nossa experiência cognitiva:

"[...] se denominamos sensibilidade à capacidade que tem nosso espírito de receber representações [...], quando é de qualquer modo afetado, pelo contrário,

chamar-se-á entendimento à faculdade que temos de produzir nós mesmos representações ou a espontaneidade do conhecimento" (ibid., p. 57).

Segundo Scheer (2014), as ideias de Kant sobre intuições e categorias como partes integrantes da mente humana são até hoje discutíveis. As pesquisas em neurociência comprovam, por exemplo, a existência de estruturas cerebrais que se interconectam para a aquisição da linguagem.

Conforme Barki (2003), as representações são construídas pelas imagens dos objetos e fenômenos percebidos nas experiências anteriores e evocadas de modo voluntário ou involuntário. Segundo Consiglieri (1999) a representação visual pode ser entendida como um registro de um objeto material proveniente de uma realidade concreta, em um domínio das imagens que se manifestam ao observador, permitindo registrar as sensações e percepções visuais.

A visibilidade é a essência, por natureza, do desenho de observação e, por extensão, da pintura. Como coloca Merleau-Ponty em *O olho e o espírito* ([1960] 2007), é por meio dos traços da mão que se restitui a imagem visual percebida pelo indivíduo. Assim, mostrar as coisas tal como as vemos é um aspecto da representação e, mais especificamente, do desenho de observação.

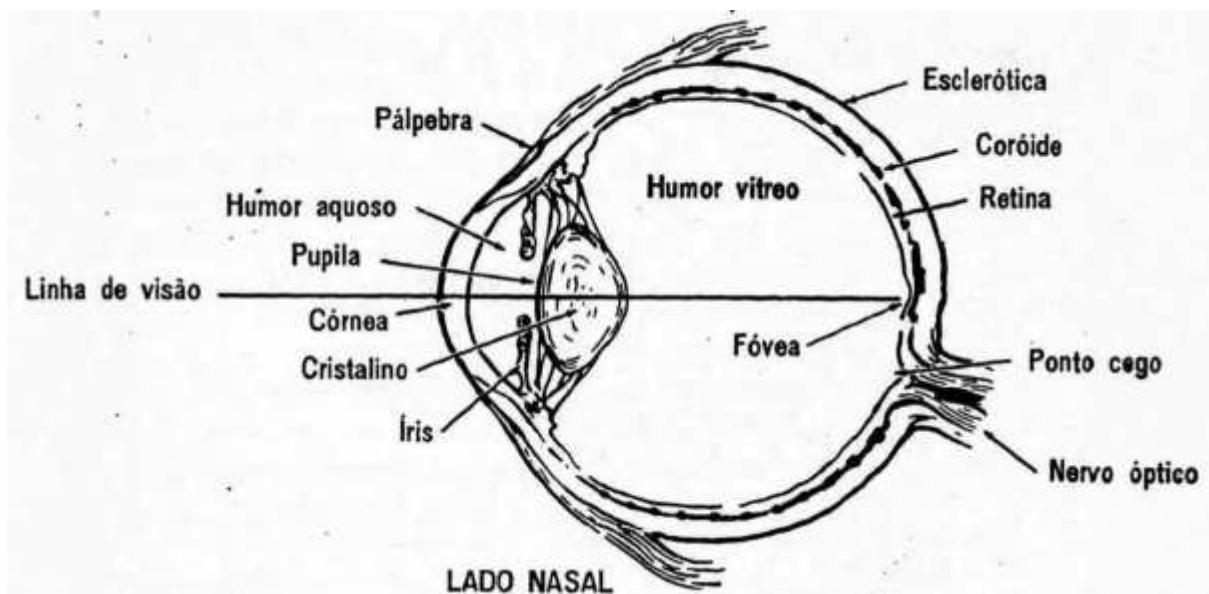
O caráter de "representação" dos desenhos é, para Molina (2011), o que estabelece seu maior grau de complexidade, uma vez que o valor que se adquire como forma de apreensão sensível das ideias e dos objetos confere ao desenho uma multiplicidade de sentidos, o que evidencia o seu importante papel no conhecimento das coisas:

"El dibujo como representación marca el intento más radical del ser humano por vencer la necesidad de los acontecimientos, en el deseo de volver a hacer presente por medio de la imagen la idea que tenemos de ella misma. Aprehendiendo el objeto, de un modo obsesivo, para tratar de comprender nuestro ser y las relaciones que mantiene con el entorno a través de las cosas. Aprehensión intuitiva, conceptualizada o ideal, por medio de la cual lo concreto y lo diverso es pensado bajo una forma categorial" (ibid., p. 23).

A percepção visual e, por extensão, a própria percepção é uma experiência totalmente tridimensional. Os organismos vivos se movem e atuam em um mundo tridimensional, dispendo-lhes de vários sistemas sensoriais para detectar os arranjos espaciais dos objetos no espaço (MUELLER, [1965] 1977). A acuidade visual no processo de percepção, i.e. o grau de sensibilidade acentuada dos órgãos da visão, alude à nossa capacidade para detectar diferenças de posição no plano perpendicular à nossa linha visual, discriminando os mínimos detalhes dos objetos percebidos. Estas pistas visuais podem ser utilizadas com um olho (monocular) ou dois olhos (binocular). As



"pistas monoculares" (ibid., p. 43) (7), possuem relação estreita com as técnicas artísticas do desenho de observação e da pintura, para reproduzir o efeito da profundidade em um quadro bidimensional, baseando-se nas pistas monoculares que usamos para reagir à experiência tridimensional do mundo em que vivemos (Fig. 2).



**Figura 2:** Representação esquemática das estruturas do olho.

Fonte: MUELLER, 1977, p. 51.

A interação dos dois olhos resulta pistas binoculares ou estereoscópicas que usamos para detectar e calcular distâncias. A visão estereoscópica baseia-se no fato de que os dois olhos estão localizados em posições diferentes do espaço, mas seus campos visuais se justapõem. Segundo a perspectiva fisiológica, o que propicia a sensação de profundidade é o fato de que os nossos olhos "estão aptos

---

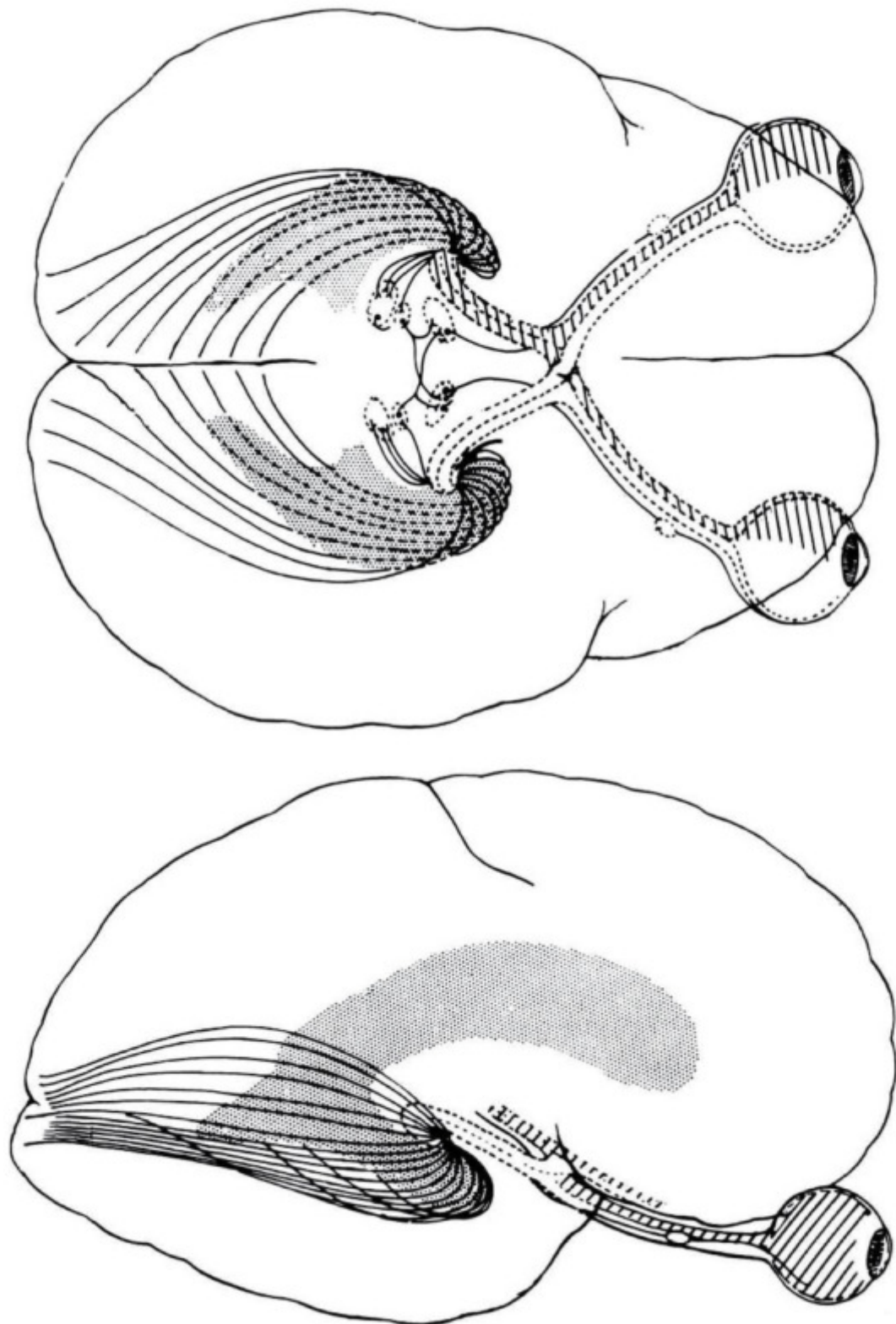
(7) Conforme Mueller (op. cit.), as principais pistas monoculares são "as dimensões, o contraste, a paralaxe e a interposição". A dimensão relativa é um caso especial, objeto de estudo da perspectiva linear.

a refletir a imagem das mesmas regiões do ambiente e porque os músculos dos olhos, normalmente, coordenam os olhos de maneira a fixarem-se no mesmo ponto do ambiente" (ibid., p. 46).

O que nós vemos não é determinado somente pelo que está sendo visto, mas pelas qualidades inerentes aos nossos olhos, nervo ótico e cérebro (PRAK, 1977). A percepção visual do nosso meio circundante é realizada por nossos olhos e por uma parte do cérebro com a qual estão conectadas entre si: o córtex visual (Fig. 3). Como as camadas neurais do olho humano são, embriologicamente, um prolongamento do cérebro, estas possuem muitas das complexidades da estrutura e da atividade cerebral (MUELLER, 1977) (8).

---

(8) Neste mecanismo, a luz adentra no olho pela córnea, atravessa uma matéria viscosa denominada *humor aquoso*, depois cruza a pupila, uma abertura formada pelas estruturas musculares chamadas íris. A luz prossegue através do cristalino e de outro produto viscoso denominado *humor vítreo* até, finalmente, atingir diversas camadas de tecido, coletivamente designadas à retina. Essas camadas retinianas contêm células sensoriais para a visão e um elaborado sistema de tecido nervoso, compondo as fibras do nervo ótico (MUELLER, op. cit.). Pulsos elétricos transmitem o estímulo da retina para o cérebro, envolvendo nesta operação, a combinação entre células fotorreceptoras e neurônios (PRAK, op. cit.).



**Figura 3:** Sistema visual humano: olhos, nervos óticos e córtex visual. O nervo ótico de cada olho é dividido em dois: a esquerda (hachurado) metade de cada retina é conectada com o lado esquerdo do córtex visual; a metade direita com o lado direito. Fonte: PRAK, 1977, p. 3

Ver e pensar, para Tuan (1983), são processos intimamente relacionados entre si. Os estímulos visuais geram imagens retiniais, ativando neste processo algumas funções mentais que nos permitem o reconhecimento dos objetos. Imagem retinal é definida como "aquilo que se constrói no nosso cérebro a partir dos estímulos visuais que são transmitidos através da retina e chegam ao cérebro para serem analisados e atingirem uma ideia mais fiel acerca dessa forma real ou material" (BARKI, 2003, p. 96). Para Piaget (PIAGET; INHELDER, 1993), desta relação processam-se esquemas mentais que permitem interpretar as imagens que são recebidas das coisas.

\* \* \*

A percepção visual envolve muito mais do que um sistema isolado. Há muito tempo que não se considera a visão apenas um simples registro do estímulo de luz. A palavra imagem, embora venha do latim *imago*, tem sua origem no grego antigo (εἰκόνα - *eidos*) que se confunde com a raiz etimológica de ideia (ἰδέα - *eidea*), e que, em sua acepção originária grega, alia o ver ao saber, a imagem à arte e ao pensamento. O idealismo de Platão considerava a ideia da coisa, a sua imagem, como sendo uma projeção da mente (9). Pallasmaa (2011) salienta

---

(9) O idealismo platônico, por lidar com objetos ideais, veio a influenciar fortemente o pensamento de Franz Brentano e, por conseguinte, da Fenomenologia de Husserl, com as ideias sobre as coisas em sua essência. Por "idealismo", compreendo a tese pela qual a

que a cultura ocidental sempre foi influenciada pelo sentido da visão. Toda a cultura visual existe sob condição da vontade de saber, i.e. sob condição da filosofia. Na filosofia grega as certezas se baseavam na visão e sua visibilidade, conforme evidências em alguns fragmentos:

" 'Os olhos são testemunhos mais confiáveis que os ouvidos' " (HERÁCLITO, fragmento 101a, apud PALLASMAA, 2011, p. 15).

"No mundo visível, ela [a verdadeira realidade] gera a luz e o senhor da luz, no mundo inteligível ela própria é a soberana que dispensa a verdade a inteligência. Acrescento que é preciso vê-la se quer comportar-se com sabedoria, seja na vida privada ou pública" (PLATÃO, [séc. IV a.C.] 1965, A República: A Alegoria da Caverna).

"Todos os homens, por natureza, tendem ao saber. Sinal disso é o amor pelas sensações. De fato, eles amam as sensações por si mesmas, independentemente da sua utilidade e amam, acima de todas, a sensação da visão. [...] E o motivo está no fato de que a visão nos proporciona mais conhecimento do que todas as outras sensações e nos torna manifestas numerosas diferenças entre as coisas" (ARISTÓTELES, 2012, Metafísica, fragmento A, 980a - 25).

Um dos primeiros filósofos a questionar a observação da realidade, sua representação e o conhecimento foi Platão (428 a.C.-347 a.C.). A preocupação deste filósofo era compreender a essência mais

---

realidade é, de algum modo, dependente da consciência (Cf. LYOTARD, 1967; DARTIGUES, 1973). *Eidos*, portanto, significa o que há de essencial, de característico no percebido em várias experiências vividas de diferentes perspectivas, i.e. a "intuição essencial", que para Husserl, possibilita a evidência da essência do fenômeno (apud BICUDO, 2000).

profunda da realidade em um plano abstrato, atribuindo, assim, ao mundo das ideias, constituído de formas geométricas puras as quais jamais se transformam (ZINGANO, 2005). O idealismo em Platão é "a concepção de que a realidade possui, para além das coisas físicas (*meta ta physika*), uma natureza abstrata que pode e deve ser alcançada pelo intelecto" (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 90).

Deste modo, na obra "República" (sec. IV a. C.), Platão (1965) expõe que o domínio do inteligível é o domínio da verdade, e distingue dois níveis do saber: a opinião e o conhecimento. As opiniões, i.e. as afirmações, declarações, observações e proposições que passam por cada um sobre o mundo visível, ainda que bem documentadas, não podem ser entendidas como conhecimento, pois são reinterpretações ou reações que permitem conformar uma visão particular a partir da experiência. Para Platão, a experiência, como o ponto mais alto do saber, involucra a razão que, por sua vez, conduz as ideias racionais que constroem o mundo.

Portanto, Platão acreditava que o verdadeiro conhecimento não seria possível por meio da observação dos objetos do mundo visível. Sobre eles só podemos formar opiniões, uma vez que a percepção da realidade ou do mundo sensível à nossa volta é sempre distorcida por nossos sentidos. Emerge daí o sentido do antigo termo grego "*mimesis*"

(μίμησις), um conceito que pode reunir tanto a noção de representação mental como a de uma expressão figurativa.

Enquanto para Sócrates, a mimese está associada à idealização - "o artista não imita, mas idealiza o modelo" - a arte para Platão era considerada não apenas uma transposição da natureza na forma de uma representação, mas também uma interpretação imprópria. A pintura e a escultura eram, portanto, reconhecidas como artes menores, sendo desprezada pelo filósofo justamente por não reproduzirem a essência e o conhecimento intelectual, mas a aparência sensível de algo.

Porém, em Aristóteles (384a.C.-322a.C.) encontra-se a argumentação mais concisa e, quiçá, mais relevante sobre a mimese. Em *Poética*, Aristóteles descreve que a obra de arte tem um sentido mimético, i.e. "imita o real"; e a "*catarses*" gera o "efeito purificador produzido naqueles que assistem às tragédias e são afetados pelos acontecimentos no palco como se estivessem vivendo e, desta forma, são levados a uma vivência e a um amadurecimento" (apud MARCONDES, 2007, p. 77). "O imitar é congênito no homem [...], e os homens se comprazem no imitado" (ARISTÓTELES, 1984, pp. 106-107).

Para Aristóteles, em oposição ao seu mestre Platão, "a arte é posterior à Natureza e sua função é imitar e aperfeiçoar o natural"

(apud PULS, 2006, p. 123). Aristóteles considerava a imagem como sendo uma aquisição real tomada por meio dos sentidos, a representação mental de um objeto real. Assim, concebe a mimese enquanto representação artística, visto que, quando o artista imita, ao mesmo tempo representa e traz à obra os aspectos que julgará importantes para elaborar determinada situação, valorizando a característica de verossimilhança com a realidade: a sua aparência.

O ato de observar é um meio que permite construir uma afirmação sobre o contexto físico, que tem como consequência uma compreensão própria e particular dele mesmo. Um novo conhecimento é sustentado na experiência contextual, bem como na impressão que essa deixa ao observador, sobre o qual agrega uma reação ao mundo observado que, eventualmente se manifesta como uma expressão, i.e. uma resposta racional à experiência contextual. Na visão de Aristóteles, a impressão ou sensação do mundo perceptivo leva à obtenção do conhecimento, enquanto que para Platão os sentidos ou opinião são pouco confiáveis (MARCONDES, 2007).

Para Aristóteles (1984), os sentidos se esgotam uma vez que o contato com o real é direto e instantâneo. A memória, portanto, é a capacidade de retenção dos dados sensoriais para que o processo de conhecimento siga adiante. Com os dados percebidos pelos sentidos e retidos pela memória, constitui-se a experiência, a primeira etapa



humana que leva ao conhecimento. Esta capacidade de estabelecer relações entre os dados sensoriais retidos pela memória por meio da repetição e da regularidade desses dados, possibilita associações, conclusões e expectativas: o "saber fazer" prático que possibilita determinados resultados.

Estes fundamentos identificam-se com a ótica "representacionista", visto que a prática do desenho de observação permite o registro de imagens mentais, acumulados por meio de experiências vividas em uma sucessão de momentos perceptivos, formando assim um repertório. Nesta concepção, o ato de desenhar, para além da representação mimética de elementos físicos espaciais, reforça a esquematização das imagens gráficas produzidas pela percepção do indivíduo, que são armazenadas em sua memória e, posteriormente, recorridas durante o processo criativo. Assim, "as intenções se estruturam junto com a memória" (OSTROWER, 2008, p. 18).

A memória do homem, ao contrário dos animais, desempenha em seu consciente o papel de interligar o passado ao futuro (ibid.). Ao poder conceber um rumo no fluir do tempo o indivíduo se torna apto a reformular as intenções do fazer artístico, orientando para futuros comportamentos do viver cotidiano: no caso do arquiteto urbanista, o processo criativo no cotidiano profissional. Ao contrário do que se pressupõe no pensamento representacionista, emerge a noção de que

perceber não é uma relação passiva com o meio. Perceber é uma atividade, é intencional. No arquiteto e urbanista, por exemplo, o aprimoramento do ato perceptivo está aliado ao desenho, sendo indissociáveis. O desenho permite visualizar ideias, abstrair o pensamento, mesmo que estas não envolvam diretamente a visualidade da coisa física, materializada. O desenho contribui para a evolução das ideias, permitindo transportar imagens visuais e/ ou mentais para um suporte plano ou tridimensional.

Neste sentido, o desenho não é uma atividade passiva, pois quem desenha passa a habitá-lo em uma ligação simbiótica; um meio de fertilização que cruza as competências artísticas com o intelecto. Com a consciência integralmente engajada, quem desenha pode se fundir com a imagem, pois juntos criam e partilham o "ser consciente do desenho", incorporando nesta relação o seu corpo, a percepção, a imaginação e a memória. A existência do indivíduo atento e crítico no seu ato artístico gera o estímulo necessário para o trabalho criativo, pois fornece a autoconfiança necessária para explorar novas formas de expressão, por sua vez, cruciais para percorrer vias de pensamento, naturalmente difíceis e árduas.

Ao evocar um passado, projetando-o sobre o futuro, o indivíduo dispõe em sua memória de um instrumental de maneira a integrar experiências realizadas com novas experiências. Segundo Ostrower

(2008) o espaço vivencial da memória representa uma extrapolação dos limites do espaço físico natural, uma vez que agrega reminiscências e intenções que evocam o poder imaginativo do indivíduo e, por consequência, da produção de linguagens e formas simbólicas.

#### 1.1 A PERSPECTIVA COMO FORMA SIMBÓLICA E O ENSINO DO DESENHO: DA ANTIGUIDADE À MODERNIDADE

O homem é um ser simbólico por excelência. Assim como usa palavras em sua linguagem, produz desenhos para representar as coisas. Em sua representação, simboliza objetos, ideias e correlações (OSTROWER, 2008). Enquanto que a língua, constitui um sistema de comunicação verbal, o desenho é um sinal não verbal que expressa os processos representacionais da visão, possibilitando explicar ou descrever um mundo de fenômenos.

O conceito de "forma simbólica" foi introduzido por Ernest Cassirer em "Filosofia das Formas Simbólicas" ([1923] 1998), onde o filósofo levanta a tese de que toda a relação do homem com o mundo é mediada por meio de um sistema de signos. Advém daí, a noção da "conquista do mundo como representação", produzindo-se um "mundo de sentido particular e independente" (CASSIRER apud DAMISH, 1997, p. 36). Para Cassirer, estas "formas simbólicas" são os meios pelos quais o espírito apreende o ser, a realidade e o mundo, para, desta forma,

permitir suas interpretações, visto que "um particular conteúdo espiritual se une a um signo sensível concreto e se identifica intimamente com ele" (CASSIRER apud PANOFSKY, 2003, p. 24, tradução nossa).

Cassirer (1998) admite que por meio da capacidade de produzir imagens e signos, o ser humano consegue determinar e fixar o particular na sua consciência, em meio a sucessão de fenômenos que se sucedem no tempo. O sujeito não recebe passivamente as sensações exteriores, mas as une com signos sensíveis significativos. Não se tem, portanto, acesso imediato à realidade, pois esta é construída simbolicamente por diferentes perspectivas, i.e. por diferentes "formas simbólicas".

O desenho é uma forma de comunicação simbólica e se caracteriza como uma via conceitual. No cerne da criação, segundo Ostower (2008) está nossa capacidade de nos comunicarmos por meio de ordenações do pensamento, i.e. por meio de formas. A linguagem, a fala, o comportamento, a arquitetura, a música, a dança ou qualquer outra prática significativa são ordenações (ibid). Por meio de ordenações se objetiva um conteúdo expressivo: "*A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada*" (ibid. p. 24, grifo da autora), i.e. formar é sempre um ordenar e comunicar, tornando-nos significativo. Assim, para a autora, quando na forma se estruturam as categorias de

tempo e espaço poderá o conteúdo expressivo da mensagem adquirir as qualificações de forma simbólica.

Nesta linha de pensamento o elemento simbólico que instaura a forma perspectiva ordena, por sua vez, o espaço visual. Assim, as concepções sobre o "ver através de" definiu múltiplos códigos de representação e, por consequência, estas formas simbólicas influenciaram o ensino do desenho de observação, da antiguidade até os dias atuais. Os antecedentes históricos do ensino do desenho de observação revelam, ainda, as origens das bases metodológicas, muitas delas, ainda, vigentes nas escolas de Arquitetura e Urbanismo.

\* \* \*

O desenho na trajetória do ser humano sempre despertou fascínio e sedução. Esta competência foi imposta aos seres dotados por esta habilidade, quais sejam pela necessidade de registro acerca do mundo a sua volta, pela comunicação de suas ideias e pela transmissão de conhecimento. Desde o grafismo paleolítico estampado nas paredes das cavernas, o desenho revela sua função de registro dos fazeres e do cotidiano da humanidade, assim como das ideias decorrentes de suas faculdades criadoras (ARTIGAS, 2004). Desenhar é um antigo código de linguagem e, portanto, parte da produção cultural humana desde o seu surgimento (Fig. 4).



**Figura 4:** Pintura rupestre. Caverna de Lascaux, França.  
Período Paleolítico. Fonte: <www.  
<http://piaui.folha.uol.com.br/materia/capela-sistina-subterranea/>  
Acesso em 06 nov. 2017.

O desenho desempenha um papel vital no pensamento e na prática arquitetônica Ocidental desde o Renascimento. Fundamentado pela convenção da perspectiva e disseminado pelo advento da imprensa, passa a mudar o modo do homem ver o mundo por meio de sua representação. "*Item perspectiva*" é uma expressão latina que significa "ver através de" (PANOSFSKY, 2003, p. 11), de um plano abstrato que, assim como um quadro, vidro, janela ou véu, conforme concepção de Alberti e as investigações de Dürer, representa em duas dimensões as projeções visuais dos objetos tridimensionais dispostos no mundo

material ou intelectual. O prefixo *per*, que significa "por completo" ou "através de"; agrega-se ao radical *specere*, que significa ver ou mirar; mais o sufixo "tiva", que neste caso possui relação de efeito.

Panofsky, no ensaio "A perspectiva como forma simbólica" ([1927] 2003), argumenta que cada período da civilização Ocidental, desde a Antiguidade Clássica até a Modernidade, formalizou seu próprio código de representação do espaço, i.e. cada forma simbólica reflete uma mundividência particular. Deste modo, algumas arbitrariedades da construção perspectiva foram levantadas pelo historiador, à luz da construção cultural, ao reconhecer a perspectiva como forma de representação do espaço.

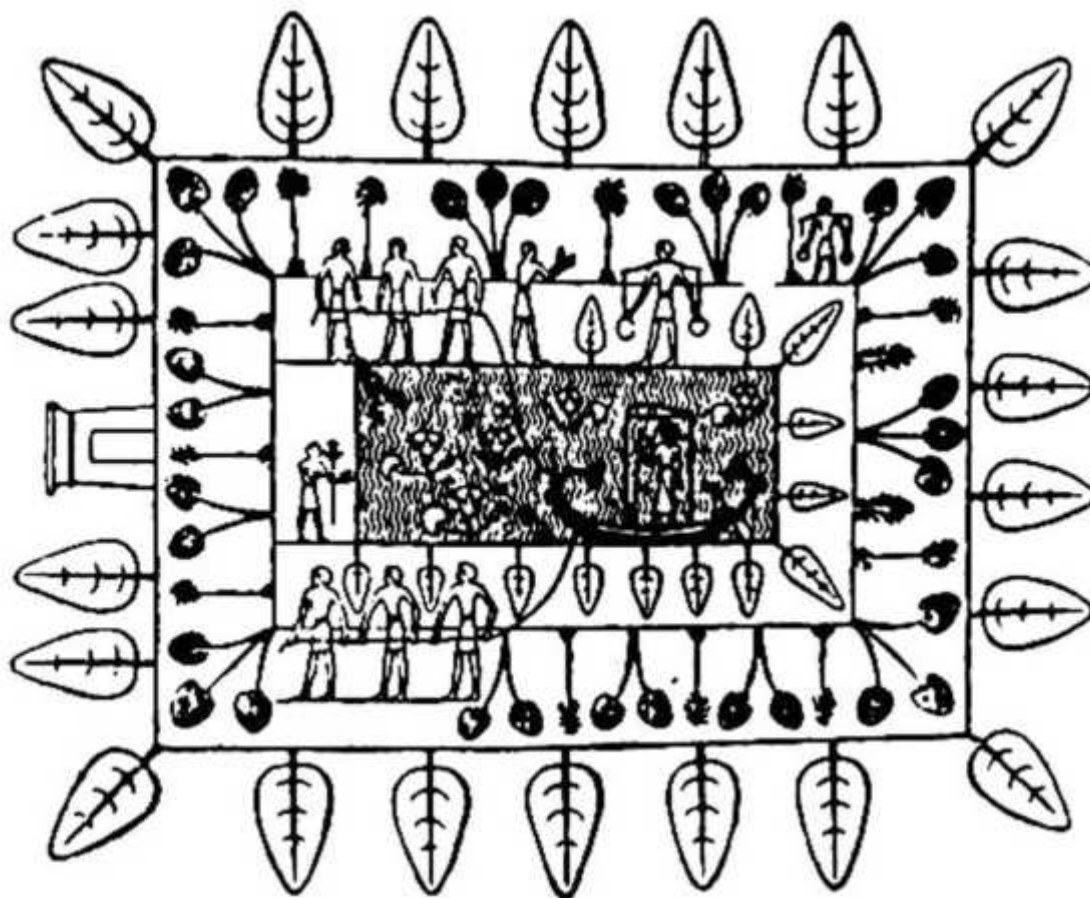
A representação gráfica do espaço visual foi um meio de manifestação ideológica e filosófica de diferentes culturas, nas quais a produção de imagens visuais não só era uma forma de arte, mas uma forma de pensamento, sendo a projeção de um modo de vida (SCOLARI, 2012). Desde a Antiguidade que o homem tenta representar a realidade tridimensional em um plano (CONSIGLIERI, 1999). Essa realidade, corroborando com Cassirer (1998), é fruto das percepções empreendidas em diversos estágios culturais.

Conforme Scolari (2012), no antigo Egito a sociedade era integrada com a visão de mundo de uma cultura fechada e

relativamente imutável, em que a escrita, os símbolos e as representações estavam totalmente entrelaçados. A representação gráfica evidenciava os esforços dos egípcios de evolução, tanto no domínio das realidades materiais como espirituais. As manifestações artísticas dirigiam-se à crença espiritual, visto que a realização do culto dos deuses e dos faraós mortos ou as cerimônias litúrgicas foram fortes motivos para a eternização dos registros hieroglíficos (PARRAMÓN, 1986).

Com a preocupação com a vida após a morte, os egípcios buscavam representar o mundo de forma mais "sincera" do que outras culturas, embora as suas convenções ideográficas de pinturas e relevos fossem mais adequadas sobre superfícies planificadas, i.e. sem apresentar a noção tridimensional do espaço nas figuras retratadas (Fig. 5). Para atingir a plenitude da representação, os artistas não convencionaram representar figuras por meio do que observavam, mas pelo que conceituavam delas, seguindo um determinado conjunto de convenções formais (ibid), identificável para a parcela restrita da população que detinha instrução. A educação dos arquitetos estava estritamente ligada à classe sacerdotal, responsável pela educação dos faraós, sendo o conhecimento do desenho transmitido hereditariamente (KOSTOF, 1984).





**Figura 5:** Representação egípcia de um jardim.

Fonte: PANOFSKY, 2003, p. 125.

Os artistas gregos, bem como os romanos em seu estágio artístico inicial, trabalhavam em uma sociedade mais aberta e relatavam nas suas representações o que observavam diretamente, assim como ilustravam os eventos da mitologia (segundo a supracitada oposição vigorosa de Platão à Aristóteles), muitas vezes com um grande "poder de persuasão ótica" (SCOLARI, 2012, tradução nossa).

De acordo com Panofsky (2003), os artistas no período helenístico-romano estabeleceram um sistema perspectivo de representação do espaço. Embora existam evidências de que a

representação gráfica como ciência tenha sido apresentada por Vitruvius, no tratado *De Architectura* ([séc. I a.C.] 2007), sua exposição ainda carecia de uma base sistemática (10).

O espaço de projeção se estruturava nos conceitos geométricos da ótica de Euclides, no qual o procedimento geométrico-perspectivo para o levantamento das dimensões visuais não estava determinados pelas distâncias, mas pelos ângulos visuais (PANOFSKY, 2003). A complexa perspectiva "curva" e com "eixo de fuga único" e vertical se configurava com um padrão semelhante a uma "espinha de peixe" (Fig. 6), correspondendo à noção do espaço como entidade descontínua ou "espaço agregado", nas palavras do autor (*Agregaterraum*), que se configurava como um "lugar de conflito entre os corpos e o vazio" (CAMPOS apud FRAGOSO, 2003, p. 111).

---

(10) O arquiteto romano Marcus Vitruvius Pollio enfatizou a necessidade do arquiteto em recorrer à geometria para poder explicar suas ideias por meio de exemplos pintados ("*exemplaribus pictis*"), tanto em planta ("*iconographia*"), como em elevação ("*ortografia*") e em perspectiva ("*scenographia*"), a fim de demonstrar a obra pretendida (op. cit.).



**Figura 6:** Fragmento de decoração muralista do séc. I d.C., com o esquema da linha de fuga no padrão "espinha de peixe", Nápoles.

Fonte: PANOFKSY, 2003, p. 60.

Este sistema perspectivo apresentava-se como sendo o mais realístico devido ao caráter estereoscópico da curva, ainda que os erros perspectivos carecessem de ajustes. Com efeito, esta técnica repercutia na Antiguidade Clássica, uma vez que com seus recursos sofisticados de correções óticas manifestava as consequências práticas deste conhecimento, refinando-se, segundo Pallasmaa (2011), ao prazer visual (Fig. 7).



**Figura 7:** Vista do Templo de Pártenon, Acrópole de Atenas, Ictinos, Calícrates, sec. V a.C.

Fonte: fotografia do autor, 24 dez. 2016.

A arte na Antiguidade Clássica era concebida como "arte de corpos" (PANOKSKY, 2003, p. 25). Isto significa que a realidade não era

representada somente pelo que era visível, mas também pelo que estava inscrito na esfera do tangível, unindo pictoricamente diversos elementos em uma unidade especial (ibid.). Portanto, o espaço não era concebido como algo capaz de resolver a contraposição entre corpos e a ausência destes, mas como aquele que permanece entre corpos; uma concepção de mundo muito peculiar, refletindo possíveis influências do pensamento aristotélico na arte em geral.

Para Aristóteles o espaço não preexiste aos objetos que os ocupam, sendo o lugar de um objeto, i.e. o limite adjacente à superfície em que o corpo está contido. Portanto o "lugar" (τοπος - *tópos*) era concebido como uma propriedade básica e física dos corpos, não se admitindo, portanto, a relação de vazio entre eles. A existência do espaço estava vinculada à existência dos corpos (FRAGOSO, 2003).

Pouco se sabe sobre a forma como era realizado o ensino do desenho nesta época, mas conforme Efland (2002), o desenho, assim como a escrita e a leitura, era considerado por Aristóteles como útil na vida e, portanto, justificava-se o seu ensino às crianças, que tinham como atividade principal o desenho de modelos do natural.

Escritores e artistas árabes, os quais preservaram muitos dos textos gregos ilustrados, bem como seus seguidores medievais, responderam a uma atmosfera de incerteza filosófica-teológica que,

por meio da tradição aristotélica, interrompeu a coerência do objeto, levando a uma imagem esquemática, antiperspectiva, que ignorava o ponto de vista do observador (SCOLARI, 2012). Filósofos como Platão e Sócrates eram citados em muitos trabalhos escolásticos, o pode significar a influência dos mesmos na concepção de mundo.

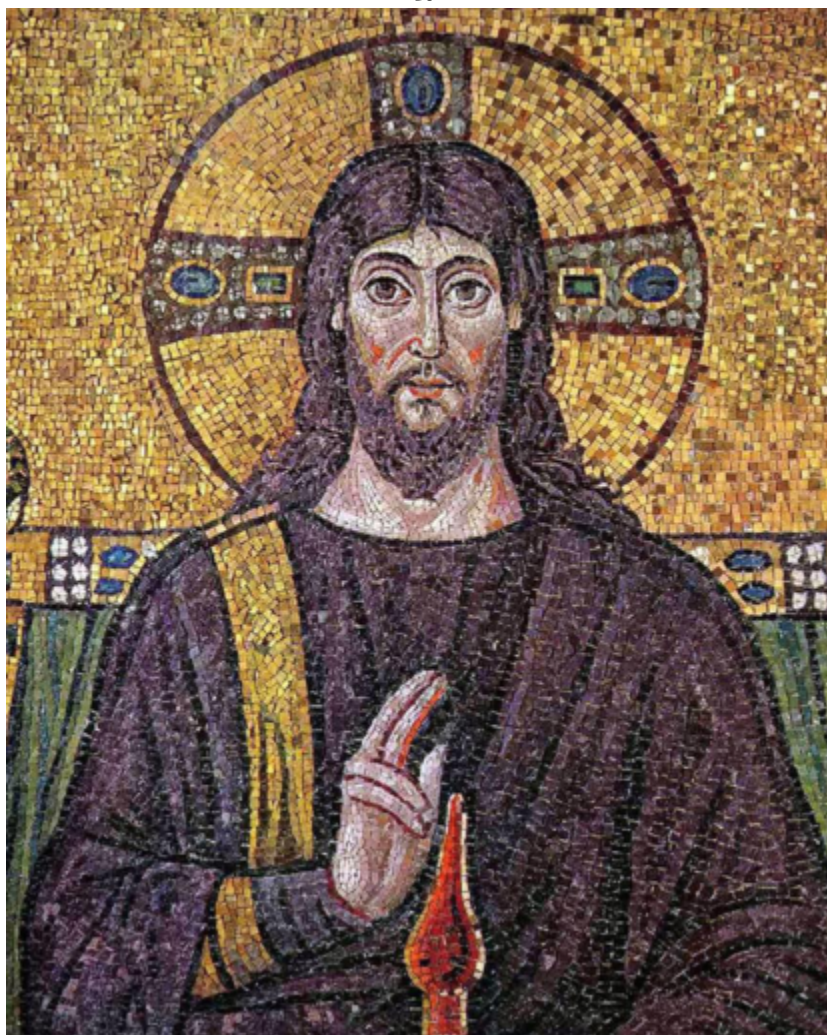
A perspectiva oblíqua surgiu como uma forma quase "ingênuas" (aos nossos olhos da atualidade) nas pinturas da Idade Média (Fig. 8a). Os personagens icônicos das imagens bizantinas também ofuscaram a experiência dos observadores a se colocarem diante do ícone ou da narrativa (ibid), distorcendo-se totalmente do espaço fisiológico-perceptivo (Fig. 8b). A Igreja Católica assumiu, neste período, um papel de extrema importância, filtrando todas as produções científicas e culturais e fazendo com que muitas obras artísticas tivessem temática religiosa: um meio de propagação da fé em uma sociedade em que predominava uma falta absoluta de instrução.

O ensino do desenho no processo de formação artística, quando não era realizado nas oficinas de artesãos, era aprendido quase que exclusivamente nos espaços religiosos, onde os aprendizes copistas, sob a tutela do mestre, passavam horas a fio a replicar determinadas gravuras dos manuscritos das bibliotecas dos mosteiros (PAIS, 2007). A qualidade artística e a destreza destes copistas eram medidas de acordo com a fidelidade à obra copiada.





(a)



(b)

**Figura 8:** Basílica de Sant'Apollinare Nuovo, Ravenna, Itália. (a) Palazzo di Teodorico; (b) "Cristo cercado por anjos e santos", c. 526 d.C. Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Christus\\_Ravenna\\_Mosaic.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Christus_Ravenna_Mosaic.jpg) Acesso em 06 nov. 2017.

A escassez e a relativa simplicidade das representações arquitetônicas durante a Idade Média são indícios de que a técnica construtiva baseava-se primordialmente em um "saber-fazer", transmitido oralmente por gerações. Logo, os sistemas de representação nesta época desempenhavam um papel secundário no processo de construção (CATTANI, 2006), uma vez que se construía empiricamente.

A teologia radical dos Franciscanos promoveu, no século XIV, um novo compromisso do artista com a experiência visual: Giotto di Bondone e seus contemporâneos passaram a pintar seus quadros ao nível do observador, inserindo-se intuitivamente diante do "ver através de" e, portanto, fazendo-o parecer como um membro expectador dos cenários sacros (SCOLARI, 2012). Apesar das intenções conscientes destes artistas em retratar realisticamente os corpos tridimensionais, os espaços entre figuras e objetos ainda pareciam chapados, fortemente contrastantes e marcados, evidenciando-nos traços de uma possível concepção aristotélica de espaço (FRAGOSO, 2003) (Fig. 9). Ainda que se supõe que estes artistas utilizassem do artifício da "espinha de peixe" como o "eixo" de fuga, conforme proposição de Panofsky (2003), Giotto di Bondone e Duccio di Buoninsegna iniciam a superação dos princípios medievais de representação espacial.





**Figura 9:** Giotto di Bondone. "Cenas sobre a vida de Cristo: Massacre de inocentes", c. 1304-1306.

Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/16/Giotto\\_di\\_Bondone\\_-\\_No.\\_21\\_Scenes\\_from\\_the\\_Life\\_of\\_Christ\\_-\\_5\\_Massacre\\_of\\_the\\_Innocents\\_-\\_\\_.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/16/Giotto_di_Bondone_-_No._21_Scenes_from_the_Life_of_Christ_-_5_Massacre_of_the_Innocents_-__.jpg) Acesso em 06 nov. 2017.

A influência do Neoplatonismo na Idade Média viria tornar a aceção do termo "mimese" enquanto imitação da ideia e não da natureza, ligando a imagem a um modelo ideal perfeito (BARKI, 2003). Platão concebia o espaço como um meio sem qualidades próprias, onde os objetos existem, i.e. homogêneo, imutável, esférico, infinito e

isotrópico (PANOFSKY, 2003). A imitação de um objeto real nada pode produzir de belo enquanto que pela imitação de uma ideia verdadeira. Logo, produziria-se uma beleza oriunda de um mundo de puras essências imutáveis (ABRAÃO, 1999). Denominado por "espaço sistematizado" (*Systemsaum*), Panofsky sugere que o espaço construído pela "perspectiva central" é totalmente oposto ao espaço psicofisiológico, por ser uma audaz abstração da realidade, i.e. matemático, "infinito, constante e homogêneo" (2003, p. 13). O espaço da vivência imediata, por sua vez, desconhece a representação da infinitude e da homogeneidade, cuja existência é anterior aos objetos que o habitam (Fig. 10).



**Figura 10:** A malha de Leonardo Da Vinci no desenho preparatório para construção perspectiva da obra A Adoração dos Reis Magos (reprodução), 1481, Galleria degli Uffizi, Florença.

Fonte: fotografia do autor, exposição: "*Il cosmo magico di Leonardo - L'Adorazione dei Magi restaurata*", 13 jun. 2017.

O Humanismo Renascentista no século XV estabeleceu a noção da valorização do indivíduo ou da subjetividade como lugar da certeza e da verdade. Neste momento, a mimese da natureza configura-se como uma verdadeira operação inventiva e o grande advento desta época foi a perspectiva, um sistema de representação onde o artista antecipa intelectualmente o mundo idealizado. Panofsky (2003) coloca que a perspectiva linear de modo algum define a realidade visual. A convenção da perspectiva Renascentista seria apenas uma das muitas soluções possíveis para o problema da figuração. Na verdade, ela representa somente uma tentativa construcional, cuja a concepção artística buscava o princípio da uniformidade, uma visão globalizante do espaço, bem como uma forma de representar o infinito (ibid.).

Expressão máxima da predominância da percepção visual sobre os demais sentidos como representação de mundo, retratar corretamente as coisas pela perspectiva é concebê-lo por meio das relações quantitativas entre as dimensões, e para isso, o artista se vale da matemática e da geometria, a fim de buscar a justa medida em sua realidade verdadeira e objetiva (ABRAÃO, 1999). Essa nova postura também significa que o mundo passa a ser visto e construído a partir de um ponto de vista único, fixo, central e privilegiado: "o homem".

A perspectiva Renascentista surge de uma violenta deformação da configuração normal das coisas, sendo resultado final de prolongada exploração e em resposta a necessidades culturais (11) muito particulares de seu tempo (ARHEIM, 2012). Segundo Panofsky (2003), a construção da perspectiva no Renascimento, em caráter de pura exatidão matemática, fixada em pistas monoculares, abstrai-se da construção psicofisiológica do espaço, que prescinde que a imagem retínica seja apurada com os dois olhos em constante movimento. Contudo, o método perspéctico sugerido evoca aos observadores mais naturalidade pela evidência da experiência visual (ARHEIM, 2012). Para Pallasmaa, a invenção da representação em perspectiva tornou "os olhos o ponto central do mundo perceptual" (2011, p. 16), emergindo daí o conceito de identidade pessoal" (ibid., grifo nosso). A representação perspectiva em "si própria", segundo o mesmo, "se tornou uma forma simbólica que não apenas descreve, mas também condiciona a percepção" subjetiva do mundo (ibid.).

Concomitante à invenção da perspectiva, Leon Battista Alberti (1404-1472) sistematiza o desenho arquitetônico e o processo de construção com o tratado da "Arte de Construir" (*De Re Aedificatoria*)

---

(11) São fatores culturais se considerarmos que a perspectiva foi uma pesquisa que surgiu durante a Renascença, a partir de um "novo interesse pelas maravilhas do mundo sensorial", levando às grandes viagens de exploração, assim como ao "desenvolvimento da pesquisa experimental e a padrões científicos de exatidão e verdades" (ARNHEIM, op. cit., p. 271).

(1452), passando a situar os arquitetos no centro das decisões, cujo papel seria de projetar, não de construir (SCHEER, 2014).

Para Alberti (2012), a produção gráfica é o reflexo das ideias geradas na mente. O desenho pode significar o conjunto de linhas traçadas sobre um suporte, mas também o conjunto de operações mentais que antecede o traçado de uma planta, i.e. uma forma mental (12). Deste modo, a arquitetura se tornou um esforço puramente intelectual do arquiteto, possível por meio de suas representações, agora focada nas questões de percepção visual, harmonia e proporções (Fig. 11).

---

(12) Ao seguir os preceitos filosóficos de Aristóteles na obra *Metafísica*, Alberti considera o conhecimento do "porquê" para ser superior ao conhecimento de "como", colocando o arquiteto acima do construtor como o verdadeiro autor de um edifício.





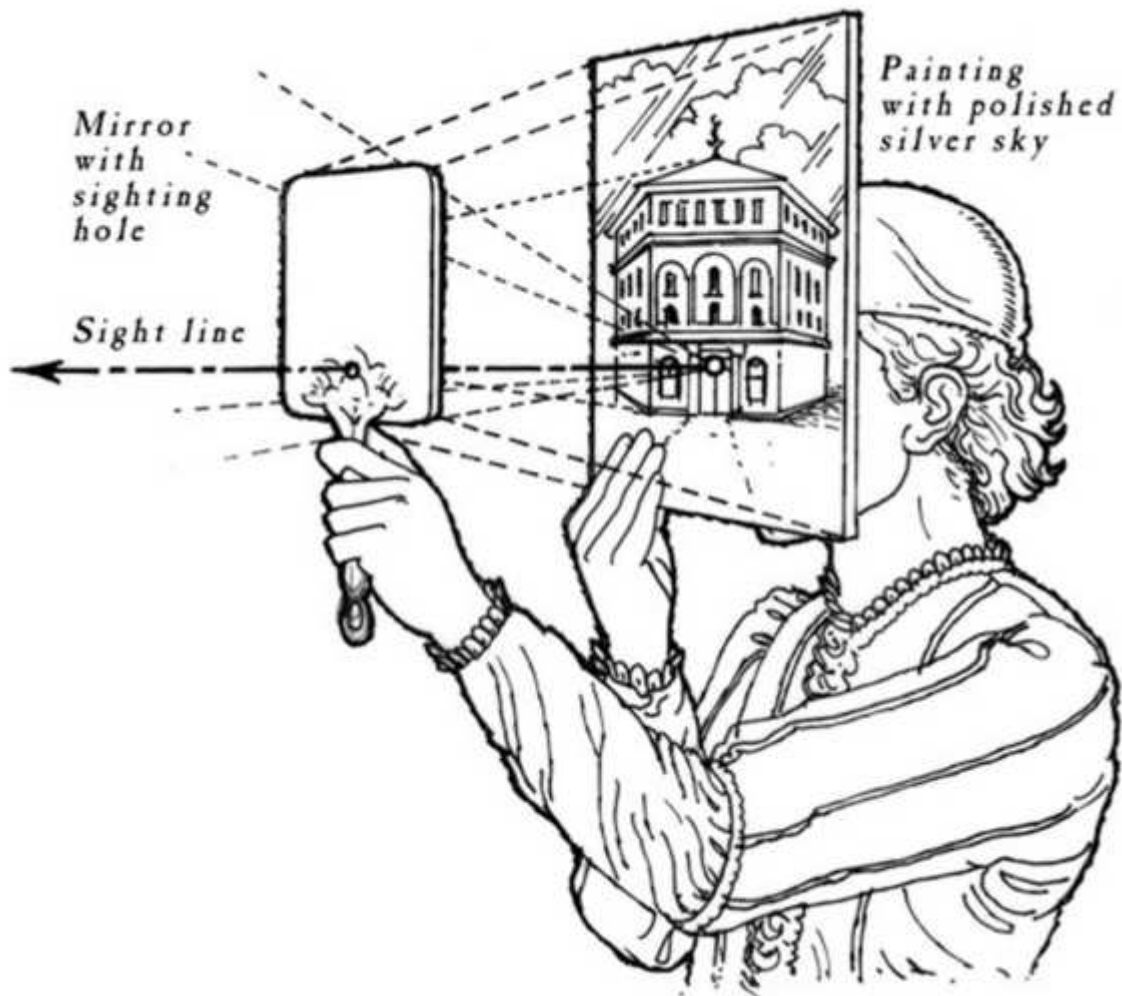
**Figura 11:** Vista frontal da Basílica de Santa Maria Novella, Leon Battista Alberti, Florença, 1470.

Fonte: fotografia do autor, 13 jun. 2017.

O desenho, por sua vez, veio a se tornar essencial como forma de exprimir as ideias arquitetônicas. Assim, o produto do trabalho do arquiteto passou a conjugar a ideia com o projeto e a construção (ibid). O desenho passou a ser o instrumento que permitiria consolidar a independência do raciocínio projetual, tornando inteligível o que pertencia apenas ao domínio do pensamento.

O ensino do desenho e sua epistemologia foi, desde então, calcado no conhecimento da perspectiva. O conteúdo objetivamente científico da perspectiva foi determinante na criação das máquinas

de desenho, permitindo certas experiências perspécticas, tais como as demonstrações de Brunelleschi com o engenhoso dispositivo de captura ótica conhecido com *Tavoletta* (Fig. 12), aferindo a verossimilhança entre as "coisas pintadas" e o real.



**Figura 12:** A "*Tavoletta*" de Filippo Bruneleschi. Esquema dos mecanismos de funcionamento.

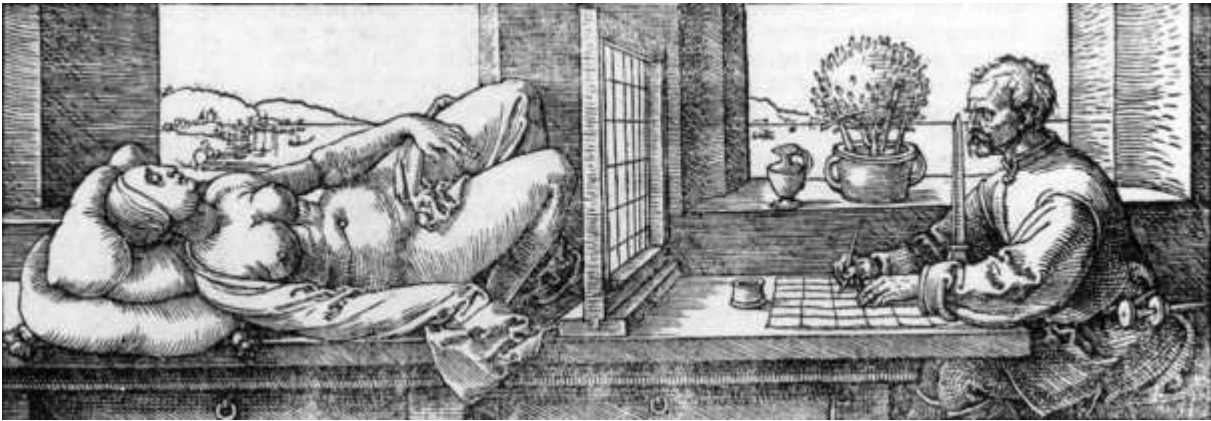
Fonte: <<https://egregores.wordpress.com/2010/03/06/renaissance-italy-paganism-everywhere/>> Acesso em 06 nov. 2017.

Se a pirâmide de raios de luz for interceptada por um painel de vidro também perpendicular à linha de visão, a imagem sobre o vidro revela a projeção do objeto, de forma que, traçando-se sobre o

vidro os contornos do objeto tal como é visualizado do ponto de observação, "o observador pode registrar uma duplicata exata da imagem" (ARHEIM, 2012, p. 271). Esta noção ótica-geométrica influenciou a experiência de Filippo Brunelleschi, que, por meio de um furo em uma tábua de madeira, proporcionou uma visão simultânea entre o real e a representação construída por meio de um absoluto rigor geométrico fundindo-se a imagem observada por meio de um espelho.

Com base neste experimento, surgiram muitos outros procedimentos empíricos de observação da realidade. O véu era uma forma pragmática para transferir aquilo que se via por entre ele. Albrecht Dürer (1471-1528) faria menção em suas famosas gravuras as quais expressam os seus engenhos, por ele recomendados aos "que não estejam seguros do seu ofício" (DURERO, 2000, p. 328). Embora de funcionalidade duvidosa, tratava-se de um objeto essencialmente pedagógico, especialmente para os aprendizes de pintura (Fig. 13).

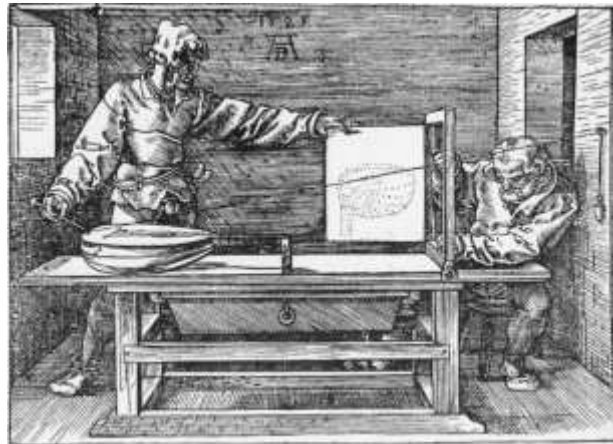




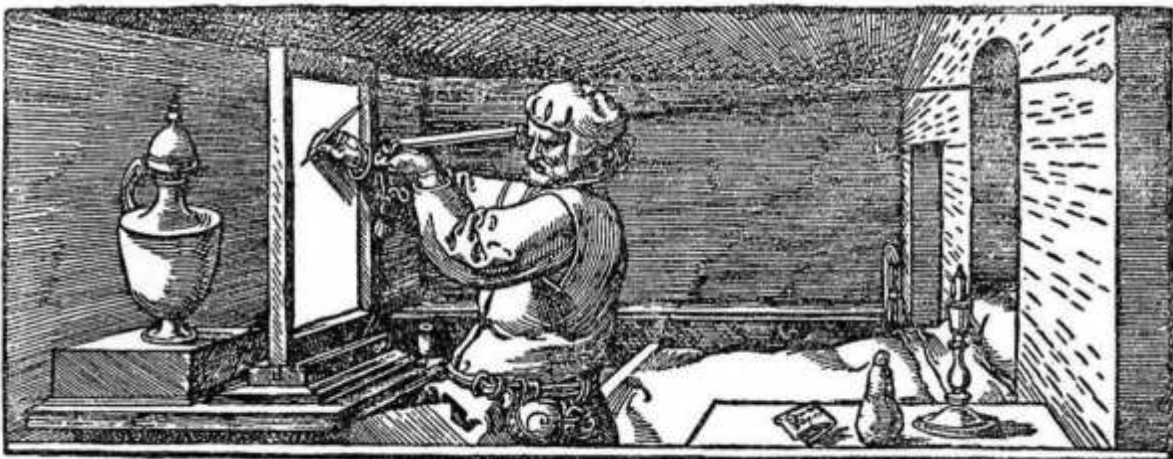
(a)



(b)



(c)



(d)

**Figura 13:** Os engenhos de observação da realidade propostos por Albrecht Dürer, 1525.

(a) Quadrícula; (b) Quadro de vidro; (c) Portinhola (Sportello); (d) Dispositivo de Keser. Fonte: DURERO, 2000.

Leonardo da Vinci no "Tratado da Pintura" (*Trattato della Pittura*) ([1509] 1993, p. 99) objetiva elevar a pintura de uma mera habilidade manual ao nível da ciência, trazendo assim, algumas ideias sobre a preparação do artista, dentre as quais destacam as etapas de: (i) estudar a perspectiva e as proporções; (ii) copiar desenhos e pinturas; (iii) desenhar a partir de modelos tridimensionais e; (iv) desenhar da natureza. A mimese de elementos tomados da realidade, desempenha um papel importante na formação dos jovens aprendizes como garantia da continuidade do estilo dos mestres (PAIS, 2007), valendo-se dos engenhos de captura visual para tal aprendizagem.

Da Vinci propõe o recurso do véu "albertiano", por meio do qual o aprendiz dispõe de um véu marcado por quadrículas paralelas entre o observador e o objeto desenhado, podendo assim, representá-lo com maior rigor. Este engenho, conhecido como "perspectógrafo" foi recorrente nos ateliers florentinos. O recurso primitivo encontrou pouco uso, mas se tornou popular com o uso da câmara escura (13) (ARNHEIM, 2012).

---

(13) Segundo Arnheim (op. cit.) supõe-se que a máquina com furo de alfinete, tenha sido inventada por Leonardo da Vinci, sendo mais tarde suprida por uma lente e uma construção de espelho que permitia a visualização dos objetos sobre um vidro horizontal posto no fundo. Talvez seja possível que este recurso tenha sido empregado por Vermeer, e demais artistas em época recente. Vale destacar que

As proposições metodológicas de Leonardo da Vinci vigoraram até à institucionalização do ensino acadêmico, uma vez que seus textos lançam as bases fundamentais para a superação do ensino até então ministrado: à prática obtida no aprendizado no modelo das oficinas medievais foi incorporado o estudo da teoria, um conhecimento do tipo científico e intelectual (CULATTI in ECO, 2011). Estas são as bases para o surgimento da *Accademia del Disegno* no século XVI, sendo a primeira surgida em Florença em 1563 (ibid.).

## 1.2 AS TRADIÇÕES ACADÊMICAS NO ENSINO DO DESENHO ARTÍSTICO

As *Accademie del Disegno* italianas refletem a nova concepção da educação artística sistematizada, assentando as bases para o ensino artístico da Modernidade. A origem da palavra Academia é proveniente do grego "Academo" ou do grego antigo *Hekademia* (Ἑκαδήμεια). A Escola de Platão se encontrava em um bosque nas imediações de Atenas, que era dedicado ao herói Academus. Neste lugar, o filósofo e os seus discípulos se encontravam para transmitir suas ideias filosóficas (PEVSNER, 1982). Pevsner destaca que o termo foi retomado na Renascença, por influência do Neoplatonismo, para nomear os círculos de humanistas eruditos que discutiam assuntos variados da Antiguidade Clássica, tais como literatura, filosofia e artes. A

---

destes conhecimentos, foi culminante a conquista tecnológica da fotografia no século XIX, passando a registrar mecanicamente a imagem sem qualquer auxílio gráfico manual.

primeira Academia, criada sob os auspícios de Lorenzo de Medicis por volta de 1460, foi um fenômeno cultural que se expandiu pela Itália nas décadas subsequentes (ibid.) (14) (Fig. .14).



**Figura 14:** "A Academia de Arte de Baccio Bandinelli, Agostino dei Musi, Roma, 1531.

Gravura 27,3x29,9cm. Biblioteca Marucelliana, Florença.

Fonte: <<http://www.italianrenaissanceresources.com/units/unit-3/essays/academies/>> Acesso em 07 nov. 2017.

(14) A existência da "*Accademia Leonardi Vinci*", atribuída ao artista homônimo é controversa, uma vez que algumas gravuras que levam o nome do pintor possuem origem duvidosa. O mais provável é que Leonardo da Vinci patrocinava encontros informais com membros aficionados (Cf. PEVSNER, Op cit).

A transformação do arquiteto e dos outros artistas em "intelectuais", socialmente respeitados, durante a Renascença, seria acompanhada pelo uso do *disegno* como um "instrumento de pensamento", passando a ser dominante na concepção da obra (MOREIRA DA SILVA, 2014, p. 24). Este fato já se expressava nos escritos de Cennino Cennini (1370-1440), estabelecendo no seu tratado artístico (15) que o fundamento do desenho está na base de todas artes.

Estes pressupostos teóricos vieram influenciar Giorgio Vasari (1511-1574) no âmbito do ensino das artes, conceituando o desenho como essência de origem comum às artes da Arquitetura, Pintura e Escultura (16). Para o teórico, o êxito do desenho como processo de natureza intelectual depende das "técnicas operativas" (apud MOREIRA DA SILVA, 2014, p. 25). Vasari quando fala do conceito de "*Disegno*", o vincula ao significado de "*idea*", pois nas artes do desenho não podem ter outro significado que o das artes que fluem das imagens da mente dos artistas. A prática do desenho, portanto, se estabeleceria como o ponto de partida para que se constituísse como o fundamento comum em todas as Academias de Arte.

---

(15) Cennino Cennini. *Il Libro dell'Arte o Trattato della Pittura* (O Livro da Arte ou Tratado da Pintura), Florença, 1437.

(16) Giorgio Vasari, *Le Vite de' più eccellenti Architetti, Pittori et Scultori italiani da Cimabue insino à tempi nostri* (As Vidas dos Artistas). Florença, 1550.

O legado mais importante deste período histórico, foi a teoria da perspectiva. Deste modo, seu embasamento fundamentou os ensinamentos dos mestres e seus aprendizes, perdurando até o ensino da arquitetura na modernidade, valendo-se das práticas do desenho como forma de aprendizagem da percepção da forma, do senso da realidade como forma de compreensão espacial, fortalecida pela experiência visiva do real. A perspectiva estava relacionada a uma forma de conhecimento, e desde então, tem sido visto como a representação fiel de uma realidade universal, i.e. ideal e independente do conhecedor. Estas foram as bases epistemológicas para a construção da ciência da modernidade, uma vez que o espaço passava a ser reconsiderado geometricamente, tornando mensurável as três dimensões representadas em perspectiva (*res extensa* cartesiana) e matematizando, assim, o espaço natural circundante (17).

\* \* \*

Nas academias em geral, a organização do ensino de desenho e da teoria artística pauta-se na aprendizagem do desenho do natural ou do modelo vivo, estabelecendo cursos teóricos regulares e sistematizando, assim, a formação teórica e a prática desenvolvida nos ateliers de arte (PEVSNER, 1982). Esta abordagem encontrou terreno

---

(17) E.g.: as teorias de Galileu Galilei sobre os corpos celestiais, com as quais deram origem ao pensamento científico moderno (LOS in MASSIRONI, 2015).



especialmente fértil no estilo Neoclássico, que surgiu na segunda metade do século XVIII e que a *Académie* (Fig. 15) adotou com grande entusiasmo (18).



**Figura 15:** Exposição no "*Salon de l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture*", Paris, Louvre. Pietro Antonio Martini, Água-forte, 1787.

Fonte: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Salon\\_de\\_peinture\\_et\\_de\\_sculpture](https://fr.wikipedia.org/wiki/Salon_de_peinture_et_de_sculpture)  
 Acesso em 07 nov. 2017.

Com a Revolução Francesa, as velhas academias do Antigo Regime foram abolidas. Ainda que com a implementação da *École des Beaux-Arts*, o sistema de ensino tenha continuado da mesma forma de seu antecessor, no ensino da arquitetura a perspectiva artística

---

(18) Extraído de Encyclopaedia Britannica. Disponível em <https://www.britannica.com/art/academy-of-art#ref41274> Acesso em 17 jul. 2017.

empregada nas práticas pedagógicas na Europa assume novos contornos, fruto da crescente necessidade de empregar o desenho técnico.

No século XVIII, a sistematização do desenho para a arquitetura levou o conhecimento da teoria da representação a elevados níveis de objetividade. Segundo Cattani (2006), com a implantação do modelo de industrialização, o projeto arquitetônico tornou-se fundamentalmente o antecipador da obra concluída. Exigiu-se um desenho que resolvesse com antecedência os problemas de produção, ao mesmo tempo em que se solicitou um desenho cada vez mais preñado de uma linguagem gráfica unívoca, um desenho que determinasse com clareza a forma dos objetos e das operações necessárias para sua execução (PERRONE, 1993).

Neste sentido, destacam-se as contribuições de Gaspard Monge (1746-1818) na sistematização do desenho técnico projetivo, por ele denominada de Geometria Descritiva (1799). A disciplina enfoca a normatização do desenho, tendo como pressuposto epistemológico uma matriz teórica da representação do espaço estruturada no cartesianismo (que unia a geometria e álgebra) e estabelecendo a representação do espaço à luz da razão (PANISSON, 2007). O contexto histórico era propício a esta datação: a Geometria Descritiva é uma teoria que se doutrina nos ideais de "Modernidade", durante a



Revolução Francesa (19). Logo em seguida, as teorias de Monge influenciaram William Farish ("*On Isometrical Perspective*", de 1822) nas formulações das bases da perspectiva axonométrica na representação objetiva do espaço tridimensional, instaurando-se a única interpretação do executor pela univocidade de seus signos. O desenho técnico ocupa-se da correta exposição e da segura compreensão de suas informações (PERRONE, 1993).

As Academias de Arte europeias no século XVIII se tornaram quase exclusivamente escolas de desenho, se detendo a regras. Isto veio influenciar, no século XIX, a formação de arquitetos no Brasil, pautada nas tradições acadêmicas da *École des Beaux-Arts*. Este ensino calcava-se na formação profissional, na concepção e na discussão de composições arquitetônicas elaboradas graficamente, intimamente vinculada aos conhecimentos dos antecedentes históricos, culturalmente aceitos e obedecendo a regras e princípios de organização que reproduziam modelos classicizantes ideais. O desenho de observação, neste momento, baseava-se na apreensão do modelo, i.e. na forma a ser imitada, fundamentando-se na cópia de moldes e da observação do natural, estando a componente teórica dedicada à anatomia e à perspectiva (ibid).

---

(19) Entendemos a expressão "Modernidade" como um período em que há significativa crença na racionalidade.

Segundo Pevsner (1982), a pedagogia usada pelos professores da *École* era mecânica e se baseava em fórmulas ou truques que aceleravam os resultados imediatos, sem pensar que podiam gerar vícios perante os problemas de transcrição do modelo para o desenho, soluções que ocultavam o verdadeiro problema de interpretação direta do natural. Pais (2007) destaca que isto criava nos alunos uma falta de espontaneidade que se traduzia numa obra uniforme e sem entendimento do objeto. Quando o aluno chegava ao momento de desenhar do natural, estava já viciado por todos os exercícios executados anteriormente, sobretudo com o uso de cartilhas ilustradas para o aprendizado de iniciantes (GOMBRICH, 1986).

No Brasil, o ensino acadêmico começou a partir da assinatura do decreto de criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, por D. João VI, no ano de 1816. Foram as academias francesas que influenciaram o ensino do desenho brasileiro, marcando esta tradição acadêmica no país. Fundada durante a Missão Artística Francesa (20)

---

(20) A Missão Artística Francesa foi um grupo de artistas e artífices franceses que, deslocando-se para o Brasil no início do século XIX, revolucionou o panorama das artes no país, introduzindo o sistema de ensino superior acadêmico e fortalecendo o Neoclassicismo que estava iniciando seu aparecimento.

no país, trazidas por D. João VI, a Escola Real também oferecia os cursos de pintura e escultura (BARATTO, 2016) (21).

Em 1822, com a Independência do Brasil, a escola foi rebatizada de "Academia Imperial de Bellas-Artes", efetivando-se uma nova orientação do fazer artístico, voltado para um ensino sistematizado, segundo padrões estabelecidos e que deveriam ser seguidos por aqueles que desejassem atingir o status e o reconhecimento de artista. Seguindo seus antecedentes europeus, a metodologia do ensino de arte tinha como fundamento principal a prática do desenho: primeiramente de partes do corpo humano e num estágio posterior pela observação de bustos de gesso para os exercícios de luz e sombra. No âmbito da criação arquitetônica, prevalece a arte Neoclássica refletindo os ideais greco-romanos e renascentistas.

O Brasil, no primeiro quarto do século XIX, despertava a atenção para a curiosidade e o espírito de aventura dos círculos acadêmicos e artísticos europeus, tendo em vista possuir ilimitados espaços verdes, fauna e flora exuberante, povos exóticos e sociedade

---

(21) Cf. BARATTO, Romullo. "200 anos de ensino de arquitetura no Brasil" 16 Ago 2016. ArchDaily Brasil. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/793358/200anosdeensinodearquiteturanoBrasil>> Acesso em 26 out 2016.

colonial urbana marcada pela diversidade étnica (RIBEIRO, 2007) (22). Neste contexto a Missão Artística promoveu análises antropológicas significativas e pinturas paisagísticas de forma a estabelecer comunicação com a nobreza. Por meio de relatos descritivos e visuais, os desenhos baseavam-se nas suas representações de mundo, que influenciavam nas experiências nos lugares visitados por estes artistas. Historicamente, os relatos de viagem foram um importante instrumento para a leitura e registro da paisagem urbana e rural do país. Ainda não haviam recursos fotográficos, e quando estes foram desenvolvidos duas décadas mais tarde, eram muito rudimentares e de qualidade insuficiente para o propósito descritivo das missões.

Cientistas e artistas deixaram um amplo legado de fontes históricas de extrema importância para a compreensão daquela época, qual seja por crônicas, ensaios científicos, ou sob a forma de desenhos e aquarelas (ibid) (Fig. 16). Destacam-se os artistas Thomas Ender, Johann Rugendas, Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay, os quais fizeram parte da docência da Academia Imperial. Estas práticas viriam a influenciar o instrumental artístico no cotidiano profissional de muitos arquitetos consagrados do século XX.

---

(22) Cf. RIBEIRO, Monike Garcia. A Missão Austríaca no Brasil e as aquarelas do pintor Thomas Ender no século XIX. 19&20, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, abr. 2007.

Disponível em: <[http://www.dezenovevinte.net/artistas/thomas\\_ender.htm](http://www.dezenovevinte.net/artistas/thomas_ender.htm)>.



**Figura 16:** Fábrica de Pólvora, Aquarela de Thomas Ender, 1817-1818.  
Fonte: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/oprazerdopercurso/natureza.htm>  
>. Acesso em 07 nov. 2017.

O modelo dominante de formação do ensino artístico acadêmico durante o século XIX, definia-se pela imposição de uma homogeneidade estilística, que não objetivava libertar a criatividade de seus alunos, mas de ensinar algumas matérias, consideradas indispensáveis à formação artística (MOREIRA DA SILVA, 2014). Esta realidade virá produzir uma série de movimentos de contestação destes padrões acadêmicos, assumidos como oficiais.

Nesta época, com o advento dos meios de reprodutibilidade técnica, tais como a fotografia e a imprensa, a arte passa a cindir com muitos dogmas acadêmicos. Segundo Pais (2007), foi justamente no

final do século XIX que a unidade que existia desde a Renascença, sobre a forma de se representar a realidade, foi se rompendo. O sistema acadêmico tradicional entrou em colapso à medida que ia sendo atacado pelos artistas do Impressionismo e do Realismo, que acusaram a Academia de ser conservadora, dogmática e contrária à expressão de individualidade.

\* \* \*

No início do século XX o antigo modelo acadêmico entrou em colapso com a ascensão do Modernismo, que combateu todas as formas de tradição artística e privilegiou a intuição, a independência criativa e a expressão pessoal liberta de regras apriorísticas.

Para exemplificar, Henri Matisse criou uma escola (1908) onde recebia seus alunos em seu próprio atelier (Fig. 17). Após um período de formação acadêmica, Matisse passou a condenar as concepções ditas acadêmicas. O pintor defendia que, primeiramente, assim como todos os acadêmicos, os alunos deveriam se preparar rigorosamente diante do modelo, apreendendo os seus valores de linha, composição, claro-escuro e perspectiva, para posteriormente, realizar de forma mais livre e criativa a obra pretendida. Portanto, a ruptura do artista com a mentalidade acadêmica de ensino refletia o esforço de se esquecer a teoria para expressar emoções (PAIS, 2007).



Figura 17: A "Academia" de Matisse em 1908.

Fonte: MOLINA, 2011, p.28.

No início do século XX surgem novos princípios e métodos de ensino, como nas primeiras iniciativas da Bauhaus. Fundada por Walter Gropius em 1919 em Weimar, Alemanha, a escola reflete uma experiência pedagógica no domínio do artesanato, do *design*, das artes e da arquitetura e urbanismo extravasando o quadro institucional para se tornar um movimento cultural e artístico de projeção internacional (RODRIGUES, 1989). Um dos objetivos principais da Bauhaus era aliar artes à produção de artesanato e tecnologia (23).

---

(23) A máquina e a produção industrial eram valorizadas e o desenho de produtos tinham lugar de destaque. Apesar de ter passado por diversas alterações em seu perfil de ensino, especialmente por conta de muitas contradições entre seus membros, à medida que a direção da escola evoluía, os intelectuais da Bauhaus acreditavam que os seus

Resultado da fusão entre a Academia de Arte e da Escola de Ofícios, ambas em Weimar, as práticas artísticas da Bauhaus eram dotadas de originalidade, onde os fundamentos do desenho estavam na base de todas as artes e que, portanto, deveriam constituir o núcleo do ensino artístico (Fig. 18a), em especial, e reforçados pelos ensaios plásticos de Wassily Kandinsky, Paul Klee e Johannes Itten (WICK, 1989).

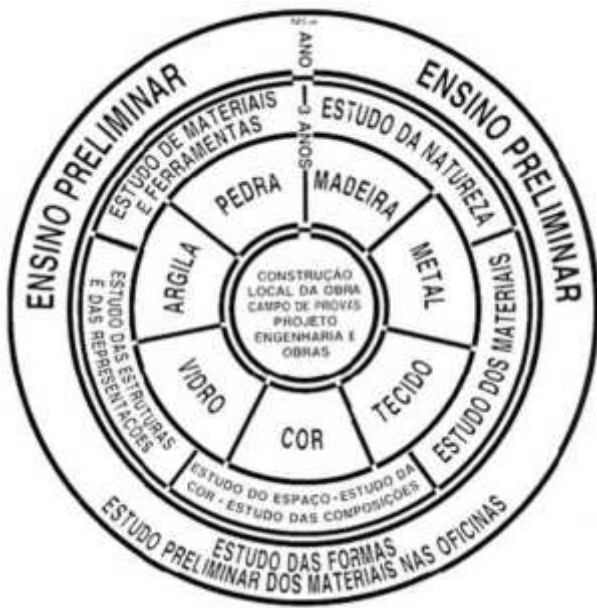
A influência do artista Johannes Itten (1888-1967) no caráter experimental foi determinante durante os primeiros anos da Bauhaus. Itten defendia uma pedagogia artística baseada na intuição. Este fato se reflete em sua estratégia pedagógica e na definição de atividades criativas, sem a preocupação com cópias ou receitas usuais, mas que procurava uma investigação experimental vivenciada, e.g., no estudo da cor (Fig. 18b), harmonias e contrastes, no trabalho sobre materiais simples e nobres, no exercício de claro-escuro, no estudo dos materiais e das texturas e na preocupação com a educação sensorial (24).

---

próprios métodos de ensino deveriam estar relacionados às suas propostas de mudanças nas artes e no *design*.

(24) Os exercícios de Itten definiam escalas de certas propriedades dos materiais, tais como: fluido-compacto; macio-duro; pontiagudo-arredondado; brilhante-fosco (mate); fibroso-uniforme; compacto-poroso (RODRIGUES, Op cit). Supõem-se que este método foi influenciado pela pedagogia de Friedrich Froebel, o qual primava pela "educação através do jogo".





(a)



(b)



(c)

**Figura 18:** Bauhaus, aspectos inovadores: (a) Esquema do Vorkurs, o ensino preliminar; (b) O círculo das cores de Itten; (c) Oficina de cerâmica de Max Krehan.

Fonte: <<http://tipografos.net/bauhaus/itten.html>> Acesso em 07 nov. 2017

Com a saída de Itten da escola e com a entrada de László Moholy-Nagy (1896-1945) surge uma nova concepção tecnicista abrindo novas perspectivas para o ensino no curso da Bauhaus. O ensino passa a obter um caráter técnico-matemático e a ser centrada na criação de novos produtos para atender às demandas industriais, ganhando relevo sobre os fatores subjetivos da criação (RODRIGUES, 1989). Para Pais (2007), esta nova fase de remodelação do curso, levou a uma gradual negligência ao ensino do desenho, tão importante na concepção de Itten. Os exercícios com cores e formas geométricas abriam outras possibilidades de exploração aos alunos, no que se refere a conceitos mais objetivos, tais como, organização espacial, proporção e rotação (25).

No Brasil, a desvinculação das graduações em Arquitetura e em Urbanismo da Escola de Belas-Artes acontece em 1945, passando a compor a Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste momento, ocorre uma transição no ensino da arquitetura, nitidamente vinculadas às vertentes formalistas das artes visuais difundidas a partir da Bauhaus. De acordo com Engel (2009), a prática "Bauhausiana" procurava aguçar a sensibilidade da

---

(25) Com a ascensão de Adolf Hitler, a Bauhaus foi fechada em 1933, por ordem do governo nazista. Os nazistas opuseram-se à Bauhaus durante a década de 1920, considerando propagadores de concepções artísticas degeneradas.

percepção do estudante para as qualidades imanentes das configurações formais abstratas e da matéria que as construía.

Pais (2007) destaca que o pensamento pedagógico "Bauhausiano" fez com que a escola se tornasse numa das maiores referências para o ensino da arquitetura no século XX. Até os dias atuais, muitas escolas tiraram dela valiosas lições, especialmente quando se trata das teorias da percepção visual e suas regras fundamentadas pelas leis da Gestalt.

Nesta trajetória histórica o "ver através de" e as suas implicações no ensino de desenho, segundo os pressupostos das formas simbólicas, a perspectiva se impôs como objeto e como modelo epistemológico do pensamento clássico enquanto uma ciência exata. Estas foram as bases que influenciaram o ensino na arquitetura e urbanismo, pois durante o período de formação, o desenho tem um papel fundamental, uma vez que é, por excelência, um instrumento de elaboração das ideias, trazendo para si uma expressão sígnica de formas que evocam do imaginário.

### 1.3 O TEMPO DE AFETAÇÃO ATRAVÉS DO DESENHO: AS VIAGENS DE ESTUDO

A experiência perceptiva desenvolvida por meio do desenho de observação, que requer a percepção visual do espaço e suas relações formais, é uma forma de apreender uma realidade, pois o domínio do

desenho está diretamente relacionado ao domínio do ambiente. Desta experiência adquire-se o meio com o qual permitirá ao estudante, expressar-se graficamente no ato da concepção e idealização de um projeto.

As viagens de estudo, por exemplo, são fontes de conhecimento para a formação cultural e intelectual daqueles que vivenciam a experiência do ambiente. Neste sentido, o desenho, além da função documental, serve também como instrumento de interpretação, análise e compreensão de determinadas obras ou elementos, espaços e lugares (LE CORBUSIER apud ASSUMPÇÃO; CASTRAL, 2013).

Ao frequentar os lugares, o observador torna-se receptor-usuário-destinatário da mensagem, enquanto o caderno de viagem torna-se um meio de registro dos significados a eles atribuídos. Dourado (1994) ressalta que o desenho de observação por croquis, além de sua importância como ferramenta para a criação arquitetônica, assume também importante papel no processo de reconhecer os aspectos fundamentais do território, e apresenta, desta forma, significativo papel na análise, estudo e documentação de arquiteturas existentes e na apreensão de um sítio ou paisagem no qual se pretende intervir.

Segundo Richards (2011, p. 16), "à medida que vemos e desenhamos mais cidades, aldeias, espaços públicos e paisagens, as nossas mentes

vão discernindo padrões que remetem para princípios intemporais de grandes locais". Na área da arquitetura e urbanismo são conhecidas as práticas de seus mestres nas anotações, no registro de leitura e interpretação da experiência sobre seus cadernos de viagens, entre os quais destaco três:

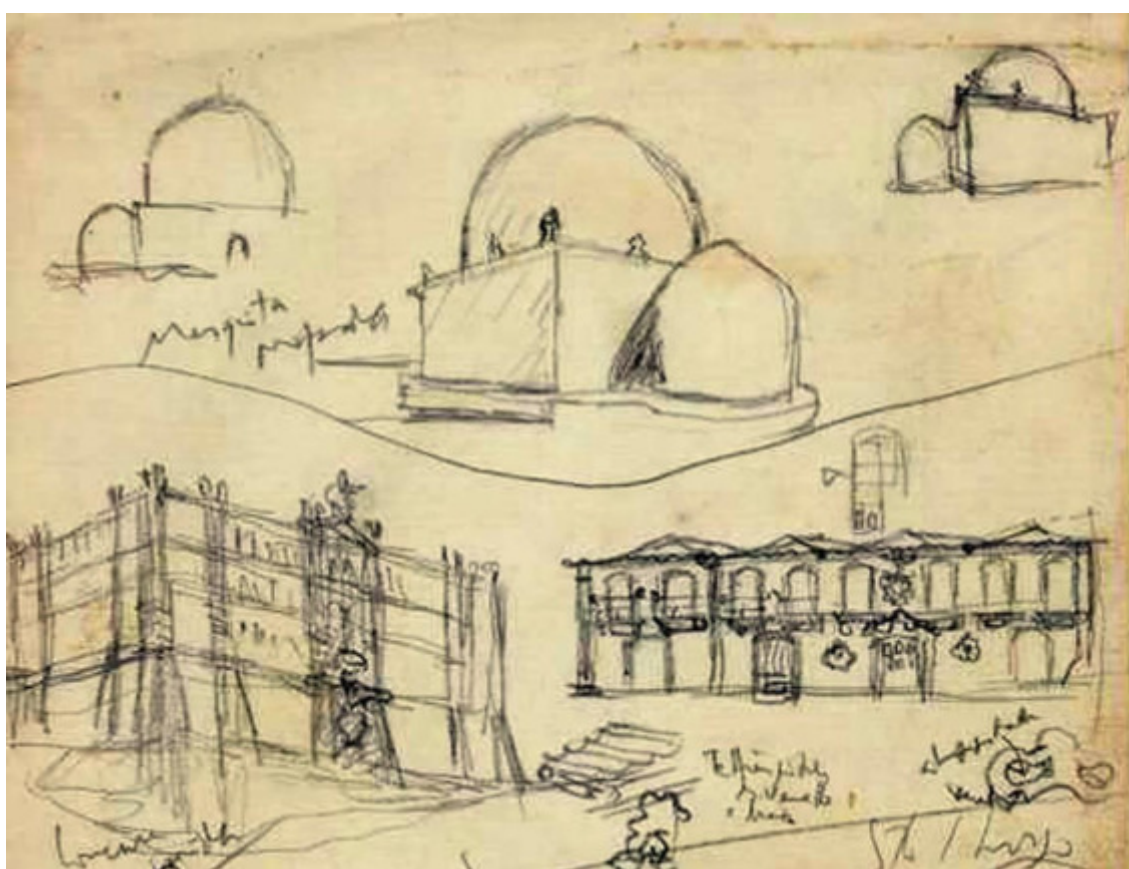
(i) o arquiteto franco-suíço Le Corbusier, que em suas viagens de estudo, realizou inúmeros desenhos como testemunhos de suas andanças arquitetônicas, de extrema valia para a sua formação cultural (CORBUSIER, 2007) (Fig. 19). Le Corbusier valorizava de forma exacerbada o sentido visual, deixando evidente a primazia da visão no pensamento dos primeiros modernistas.

(ii) o arquiteto e urbanista brasileiro Lucio Costa, que enveredou-se sozinho por Portugal em 1952, fazendo o registro arquitetônico em pequenos blocos de desenho (Fig. 20). De Norte a Sul do país registrou os lugares por onde passou com croquis a lápis e anotações escritas, preenchendo 290 folhas, em cinco pequenos blocos (PESSÔA; COSTA, 2012).





**Figura 19:** A Acropolis, Atenas (reprodução). Le Corbusier, Voyage d'Orient, Carnet n.3, p. 123. Lápis sobre papel., set. 1911.  
Acervo Fondation Le Corbusier. Fonte: <  
[http://www.artecapital.net/uploads/arq\\_design/corbu-athens-19.jpg](http://www.artecapital.net/uploads/arq_design/corbu-athens-19.jpg)>.



**Figura 20:** Desenhos de Lúcio Costa em Portugal, 1952.  
Fonte: PESSÔA; COSTA, 2012.

(iii) o arquiteto português Álvaro Siza, que também publicou seus desenhos do cotidiano (Fig. 21) enfatizando uma questão fundamental do desenho na relação entre olho e mente com a experiência do lugar, ao afirmar que a percepção de um lugar não é imediata (LAPUERTA apud ORTEGA, 2000).



**Figura 21:** Copos e garrafas, desenho de Álvaro Siza, s/d.

Fonte: <<http://www.edicionesarq.cl/2015/por-que-el-croquis-por-que-hoy/>>  
Acesso em 07 nov. 2017

Entendo, portanto, que na formação do arquiteto e urbanista, a prática do desenho de observação em cadernetas de viagem contribui para registrar a memória das impressões, reflexões e análises de quem o faz, bem como para o leitor, visto que estes registros tornam-

se uma importante fonte de informação histórica e podem contribuir para a compreensão da arquitetura, da paisagem, dos costumes e das apropriações sociais.

\* \* \*

Dos marcos temporais supracitados, que configuraram a história do desenho e sua efetivação no ensino, chego à conclusão que o ensino do desenho se conformou segundo as relações estabelecidas com o cenário cultural, social e tecnológico. À medida que estas transformações acontecem, as conceituações sobre o desenho vão sendo carregadas de outros sentidos.

Hoje, com a tecnologia digital, nasce uma nova linguagem decorrente dos novos meios de produção de imagens, marcando uma ruptura com as imagens estáticas do passado. E, com efeito, a sociedade imerge em uma cultura alicerçada nestas imagens, uma "cultura de imagens", uma vez que vivemos no "espetáculo do momentâneo" (JANEIRO, 2008, p. 431). Deste modo, o problema delineado nesta tese emerge da identificação do "sintoma" de distanciamento e/ou negação dos alunos à competência do desenho manual. A fim de expor esta problemática, no próximo capítulo retomo uma importante questão colocada na introdução deste trabalho: estaria o desenho manual condenado à morte?







## 2. PROBLEMA



## 2 A "MORTE DO DESENHO" TRADICIONAL NA ERA DA SIMULAÇÃO DIGITAL?

No presente capítulo exponho a problematização da tese: os efeitos comportamentais da tecnologia digital sobre as novas gerações de alunos ingressantes nas faculdades de Arquitetura e Urbanismo. Diante do panorama de crise de representação na contemporaneidade, evidenciado pelo conflito entre códigos de linguagem, o ensino do desenho de observação será analisado frente às novas tecnologias digitais de simulação e representação gráfica. Minha posição é contrária ao pensamento de que o desenho de observação seja uma forma de representação ultrapassada, pois, ao concebê-lo como um meio de descrição de experiências multissensoriais ele pode ser visto como um campo de infinitas possibilidades de apreensão e registro. Contudo, antes de aprofundar no problema, contextualizarei o panorama da referida crise e os paradigmas do ensino do desenho diante da velocidade e da tecnologia.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA: O CONFLITO ENTRE CÓDIGOS DE LINGUAGEM

O filósofo Martin Heidegger anunciava no ensaio "A Coisa", publicado nos anos 1950, que "todo distanciamento no tempo e todo afastamento no espaço estão encolhendo", uma vez que "o homem já superava as longitudes mais afastadas no menor espaço de tempo"

(2001, p. 143). Naquele momento de angústias sofridas no pós-guerra, Heidegger indagava sobre a ausência de proximidade entre os seres. Na medida que os meios de comunicação e transportes disponíveis permitiam uma rápida superação das distâncias, os seres estavam se recolhendo à monotonia e à uniformidade.

Heidegger denunciava os efeitos da "globalização", onde a tecnologia dinamizava o processamento de informações e de produção técnica, encurtando o espaço e o tempo para executar suas operações.

Bauman, na tentativa de mostrar que "no fenômeno da globalização há mais coisas do que o olho pode aprender" (1999, p. 7), revela raízes e consequências sociais deste processo dito "globalizador". Segundo o autor, o conceito empregado por Harvey "compressão tempo-espaço", com origens nas leis da relatividade de Einstein, encerra a multifacetada transformação em curso dos parâmetros da condição humana na "pós-modernidade".

A "pós-modernidade" coincide com a crise do fordismo (26) (HARVEY, 2014). O eixo onde se articulam o regime de acumulação flexível e a condição pós-moderna é a experiência do tempo e do espaço. A crise do fordismo foi resolvida por meio de soluções

---

(26) O fordismo, mais que um novo tipo de organização da força de trabalho, foi um novo estilo de vida, caracterizado pela produção e consumo de massas, com altos salários e um Estado que assume a responsabilidade sobre amplos setores de serviços.

temporais, com o encurtamento do tempo de retorno do capital, e físicos, com a criação de novos centros produtivos industriais, por meio de formas de organização flexíveis, o denominado "Toyotismo" (ibid.). Portanto, essa transição cria uma nova experiência do tempo e do espaço.

Para Harvey, "mudanças na maneira como imaginamos, pensamos, planejamos e racionalizamos estão fadadas a ter consequências materiais" (ibid., p. 110). No modo de acumulação flexível, comprime-se a experiência do tempo na produção e no consumo e do espaço com a fragmentação, sendo que o segundo adquire prioridade sobre o primeiro. Com a priorização dos espaços se produz a estetização num mundo onde a imagem é muito mais poderosa que o argumento ou a ética.

O olho tecnologicamente expandido da atualidade penetra no espaço de maneira a tornar o homem capaz de lançar um olhar simultâneo em lados opostos do globo (PALLASMAA, 2011). As experiências de espaço e tempo têm se fundido pela velocidade e, como consequência, testemunha-se uma inversão distinta das duas dimensões: uma "temporalização do espaço e uma espacialização do tempo" (ibid., p. 21). O único sentido que é suficientemente rápido para acompanhar o aumento assombroso da velocidade do mundo tecnológico é a visão, que, segundo Pallasmaa, está fazendo com que se viva cada vez mais em "um

presente perpétuo, oprimidos pela velocidade e simultaneidade" (ibid., p. 21).

Neste paradoxo, a relação entre a mente e o corpo vem se desvinculando. A velocidade está tornando superficial o conhecimento de mundo e de maneira assombrosa está aniquilando a sabedoria existencial. Com efeito, o papel do corpo sensível no desenvolvimento da compreensão do mundo físico e da condição humana vem sendo depreciado (PALLASMAA, 2013a). Outrora, as imagens visuais, que conforme mencionado no capítulo anterior, foram metáforas da verdade e da sabedoria, tornaram-se desde o século XX mercadorias condensadas na tela, como as imagens exibidas pela televisão:

"A televisão de massa associada com a comunicação por satélite possibilita a experiência de uma enorme gama de imagens vindas de espaços distintos quase simultaneamente, encolhendo os espaços do mundo numa série de imagens de uma tela de televisão. [...] A imagem de lugares e espaços se torna tão aberta à produção e ao uso efêmero quanto qualquer outra" (HARVEY, 2014, p. 264).

Graças à televisão e os computadores, nos acostumamos a limitar a maior parte de nosso campo visual, imergindo-nos em pequenas "janelas" (SCHEER, 2014, p. 161).

Indiscutivelmente, vivemos em uma época marcada por avanços tecnológicos, sobretudo, desde o advento da câmera fotográfica: o grande marco da "Era da Reprodutibilidade Técnica" (BENJAMIN, [1936]

1992), que facilitou a nossa forma de perceber o mundo. Segundo Heidegger "o evento fundamental da era moderna é a conquista do mundo como imagem" (HEIDEGGER, 1977, p. 133). Entendo que a especulação do filósofo ainda é válida, uma vez que hoje vivemos uma era de imagens fabricadas, produzidas em massa e manipuladas para o consumo capitalista. O engodo dessa "fidelidade mecânica" (ARNHEIM, 2012, p. 273) tem sempre tentado a arte, especialmente na produção de um medíocre padrão estetizante para o consumo de massa, e.g. a antiga noção de "ilusão", que se tornou uma ameaça ao gosto popular com o advento da Revolução Industrial.

As tecnologias midiáticas, no início com o cinema e posteriormente com a televisão, forneceram nossas primeiras experiências de simulação abrangente, possibilitando-nos mundos por meio dos quais poderíamos viver fora da realidade cotidiana (SCHEER, 2014). Assim, estamos constantemente sendo bombardeados por imagens visuais, caracterizadas pelo consumo de massa, pela globalização, pelas grandes economias mundiais e pela comunicação acelerada (HARVEY, 2014; PALLASMAA, 2013b). Desta demanda parece emergir o desenvolvimento das tecnologias de simulação de inúmeros aspectos



da realidade, em especial pela utilização das novas mídias digitais (27).

As imagens hipermediáticas (28) produzidas na contemporaneidade têm invadido os meios urbanos e naturais, bem como as mentes humanas e, com isso, a cultura tem deixado se influenciar pela hegemonia da imagem (PALLASMA, 2011). Os livros, por exemplo, estão sendo substituídos pela imagem e pela informação digital (CARR, 2011; PALLASMA, 2013b). Na era da *internet*, a cultura da reprodução eletrônica pelos novos códigos de linguagem permite uma apropriação instantânea de imagens provenientes de contextos reais no espaço e no tempo armazenado em bancos de dados em base de massa (HARVEY, 2014). Percebe-se, neste contexto, o declínio das habilidades da linguagem falada e escrita, bem como do conhecimento literário, que conforme Carr (2011) é uma possível decorrência do que a *internet* está fazendo com o cérebro humano.

Carr parte de algumas evidências da neurociência baseadas nas pesquisas recentes para estabelecer um paralelo com os supostos

---

(27) Inclui-se outros recursos tecnológicos os quais permitem recursos simulacionais, tais como, computadores, *internet*, *smartphones*, jogos de representação *online* de massa (RPG, e.g. *EVE Online*), que assumem cada vez mais partes de nossas vidas.

(28) Entende-se por "imagens hipermediáticas", àquelas decorrentes da tecnologia da *web*, as quais combinam o hipertexto com a tecnologia multimídia. Neste sentido, não são apenas palavras que são apresentadas e relacionadas "eletronicamente", mas imagens, sons e vídeos (CARR, 2011, p. 179).

efeitos da rede mundial de computadores na aquisição do conhecimento (ibid.). O autor entende que as sinapses nervosas se alteram com a experiência, o que significa que o nosso cérebro é maleável, i.e. está em constante readequação, mesmo quando se atinge a maturidade. Portanto, com o avanço da tecnologia, especialmente com a aquisição de informações rápidas provenientes da *internet*, as pessoas têm mudado seus hábitos intelectuais, assim como no passado distante ocorrera com o livro, o relógio, o mapa, o rádio e a televisão (ibid.).

A tecnologia pode ser definida como um meio para cumprir um propósito humano, uma expressão da vontade de poder e controle sobre a natureza, sobre o tempo e o espaço, sobre o outro (CARR, 2011; SCHEER, 2014). Historicamente, o martelo amplificou a potência da mão; a luneta e o microscópio a capacidade de visualização em múltiplas escalas; as caixas de som estendem a faixa de nosso sentido auditivo. Como sistema, a criação tecnológica humana preocupa-se com os fins e não com os meios. O objetivo é encontrar uma maneira de executar uma tarefa específica, sem considerar os meios empregados ou suas possíveis consequências éticas. São nossas tecnologias intelectuais, como as mídias que adotamos para nossa auto expressão, que permitem imprimir nossa identidade pública e pessoal, bem como para cultivar relações sociais com os outros (CARR, 2011). Qualquer meio de alcançar

o resultado desejado é aceitável e o único critério para preferir um meio sobre o outro é a "eficiência" (SCHEER, 2014, p. 38).

Nesta perspectiva, acredito que a inserção de novas tecnologias em nosso cotidiano explica certos comportamentos evidenciados pelo conflito entre códigos de linguagem. Entendo que essa maneira de utilização das novas tecnologias soa como negativa, uma vez que o seu uso tem isolado o indivíduo do contato direto com a realidade. Estudos recentes na área da psicologia dedicada à mídia, apresentam resultados que reiteram minha problematização: a carga de informações provenientes da *web* exige uma crescente divisão da atenção exigida pela multimídia, o que "estressa ainda mais nossas capacidades cognitivas, diminuindo a nossa aprendizagem e enfraquecendo a nossa compreensão" (CARR, 2011, p. 180).

Se as tecnologias digitais mudaram a nossa forma de "ver o mundo", pressuponho que, com a influência do meio digital na produção de imagens e signos em nosso atual estágio cultural, adquirimos novos gostos, assumimos outros padrões e formas de comunicação simbólicas vinculadas aos novos códigos de linguagem.

\* \* \*

No século XX, os avanços tecnológicos passaram a ser aplicados ao projeto, mais precisamente com o surgimento, na década de 1950, do

conceito de "Desenho Auxiliado por Computador" (CAD, sigla em inglês para *Computer Aided Design*), que permitia elaborar desenhos pelo computador por meio de *pixels* (MITCHELL & McCULLOUGH apud LIMA; CAMPELLO; LOPES, 2017). No início da implementação dos *softwares* na lógica de CAD, o objetivo principal era aumentar a produtividade na elaboração de desenhos técnicos. Foram alcançados resultados significativos, e o CAD se popularizou na medida em que os microcomputadores foram se tornando mais poderosos e mais acessíveis. Com a demanda por mais recursos tecnológicos no mercado de trabalho, cada vez mais exigente, tornou-se imperiosa a inserção destes conteúdos nas grades curriculares do ensino nas universidades, a partir da década de 1990.

Com o deslocamento da representação gráfica para o meio digital, a função epistemológica tradicional da geometria e da perspectiva tende a desaparecer, e suas operações tornam-se opacas, pois opera-se um sistema de algoritmos que geram resultados. O resultado final pode ser visto como o híbrido entre as intenções do arquiteto (pensamento) com a forma gerada pelo computador (lógica paramétrica e algorítmica) (SCHEER, 2014).

Scheer (ibid.) acredita que a transição da representação tradicional para a simulação digital tem reformulado a maneira de pensar dos arquitetos e, conseqüentemente, do papel destes

profissionais na produção da construção. Enquanto os processos representacionais "fora do computador" permitiam aos arquitetos representar ideias em forma tridimensionais físicas (perspectivas e maquetes), a modelagem computacional simula a experiência, construindo uma performance do objeto de projeto em três dimensões na tela de um dispositivo eletrônico (ibid). Com efeito, as ferramentas projetuais passaram a envolver um modelo digital baseado na transferência de operações geométricas ao computador.

A complexidade das atividades de arquitetura e urbanismo tem sido acentuada com o desenvolvimento crescente de diferentes ferramentas e tecnologias que podem ser incorporadas ao processo de projeto na contemporaneidade, sendo capazes de produzir uma categoria inédita de objetos com alto grau de complexidade (LIMA; CAMPELLO; LOPES, 2017) (Fig. 22). Hoje, com os processos de simulação digital (29), o arquiteto volta a construir, porém dentro dos domínios

---

(29) O conceito de simulacro segundo Baudrillard (1981), parte da noção da qual a imagem não constitui o objeto em si, mas é a sua representação. Para o filósofo o simulacro distorce o real, confundindo-se com o mesmo, e o que entra em jogo é a significação do valor das coisas. Portanto, "simulacros" são cópias que representam elementos que nunca existiram ou que não possuem mais o seu equivalente na realidade, enquanto que "simulação" é a imitação de uma operação ou processo existente no mundo real. Harvey descreve "simulacro" como "um estado de réplica tão próxima da perfeição que a diferença entre o original e a cópia é quase impossível de ser percebida" (ibid., p. 261). Para Scheer (2014), a simulação é um ambiente artificial onde se cria uma experiência virtual tomada para si como se fosse da realidade. Para o teórico, dentro de uma perspectiva

de uma realidade virtual, sendo um rumo inexorável seguido pelos arquitetos e urbanistas para continuar concebendo o projeto do ambiente construído e dos espaços urbanos.



**Figura 22:** Museu Guggenheim de Bilbao, 1992-97. Arq. Frank Gehry (Gehry Partners).

A incorporação da tecnologia digital no processo de projeto, permitiu a criação de formas complexas, outrora impossíveis de serem executadas Fonte: fotografia do autor, 20 maio 2017.

---

semiótica, a arquitetura enquanto linguagem evoca signos ou referentes externos e, por isso são representações de ideias (Cf. VENTURI, 1966). No entanto, o que acontece em muitas situações, é o edifício se tornar uma imagem sem referentes, i.e. simulacro. Não adentrarei neste campo, ficando apenas a definição de Scheer (op. cit.) no que se refere às ferramentas de "simulação" computacional e realidade virtual.

O contexto atual de suporte digital à concepção e ao desenvolvimento de projetos arquitetônicos e urbanísticos, se configura por meio de uma gama de recursos bem mais avançados, como os programas de lógica BIM (*Building Information Modeling*) (30), os programas de modelagem paramétrica, a realidade aumentada e os equipamentos de impressão em três dimensões (3D) e corte à laser, por exemplo.

Com o advento destas tecnologias, focadas na qualidade, precisão e eficiência, permite-se comprimir o tempo para execução de certas atividades, outrora mais dispendiosas de tempo. O desenho paramétrico, por exemplo, ao permitir a geração de formas a partir de um conjunto de instruções, resulta em projetos muito complexos, mas um tanto quanto questionáveis diante do conteúdo emocional de um projeto derivado do engajamento corporal (Fig. 23).

---

(30) BIM, sigla em inglês para *Building Information Modeling*, "Modelagem da Informação da Construção" ou "Modelo da Informação da Construção" é um conjunto de informações geradas e mantidas durante todo o ciclo de vida de um edifício, incluindo os processos construtivos e fases de instalação (SCHEER, 2014). Abrange geometria, relações espaciais, informações geográficas, as quantidades e as propriedades de componentes construtivos especificados por seus fabricantes. A informação encontra-se interligada por via de relações paramétricas o que significa que as alterações são processadas em tempo real em todo o modelo, evitando a propagação de erros e dinamizando os processos de atualização (ibid.).



**Figura 2.2** - Selfridges Building, Birmingham, 1999-2003, arquitetos Jan Kaplický, Amanda Levete. Arquitetura como um complexo resultado do "desenho paramétrico" ("*Blobitecture*").

Fonte: <<https://www.flickr.com/photos/bs0ul0e0/6783635687/>> Acesso em 12 nov. 2017

A ausência do engajamento corporal tem sido uma das críticas significativas quando o assunto são os impactos das ferramentas digitais no processo de projeto. Em muitos círculos de arquitetura são recorrentes as declarações de "morte do desenho". O arquiteto e teórico Michael Graves (1934-2015) por exemplo, que nos anos 1970 publicou um artigo que se tornou um clássico da área da representação e projeto: "*The Necessity of Drawing: Tangible Especulation*" (1977) ("A Necessidade do Desenho: Especulação Tangível, tradução livre), questionou recentemente, "o que vem acontecendo com a arte do desenho na profissão do arquiteto, para fazer crer no



suposto fim dos mais poderosos meios de conceituar e representar a arquitetura?" (2012, tradução nossa).

Graves (1977) argumenta que o desenho arquitetônico pode ser dividido em três tipos: (i) "esboço referencial"; (ii) "estudo preparatório" e; (iii) "desenho definitivo". O desenho definitivo, o último e o mais desenvolvido dos três, é quase universalmente produzido no computador atualmente. Mas, para Graves, os outros dois tipos ainda possuem seus valores no processo criativo. O estudo preparatório, geralmente faz parte de uma progressão de desenhos que elaboram um projeto (ibid). O esboço referencial serve como um diário visual, um registro de descoberta de um arquiteto, que pode ser tão simples como uma notação abreviada de um conceito de criação ou pode descrever pormenores de uma composição maior. O esboço não é um desenho que, obrigatoriamente, deva se referir a um edifício, e tampouco representar a "realidade", mas serve para capturar uma ideia: eis a ligação visceral entre o desenho e o processo de pensamento, que segundo Graves (2012) não pode ser simulado por um computador.

O título proposto por Scheer (2014) em sua obra "*The Death of Drawing*", embora faça-nos supor um diagnóstico fatídico de obsolescência da arte do desenho, não é considerado pelo autor como algo pessimista, mas um estágio de evolução do processo de criação

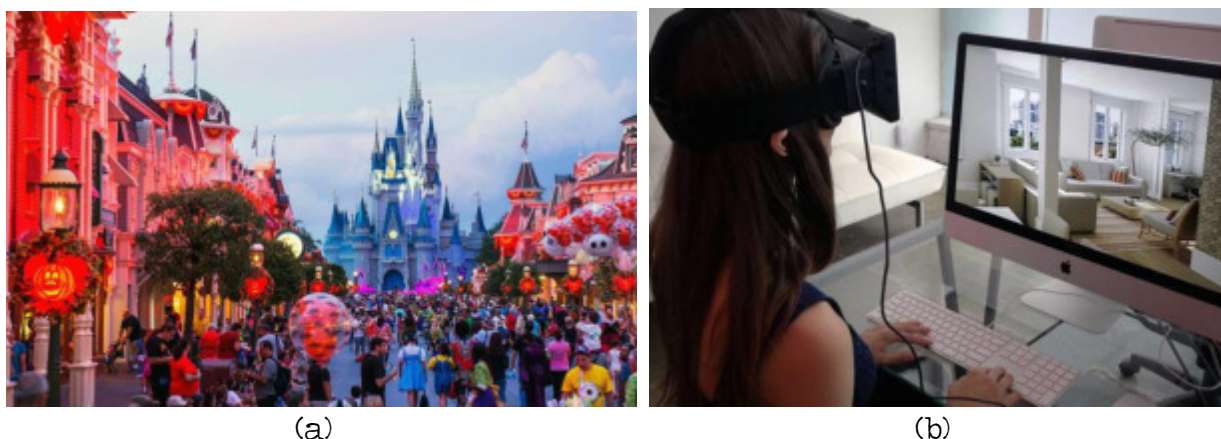
humana. Segundo Scheer (ibid., p. 2), as novas tecnologias não são um "outro lápis", ou um "lápis tecnológico" como se atribuíam às ferramentas CAD até os anos 1990. No CAD o processo de interação com a máquina ainda é muito semelhante à lógica de construção gráfica do desenho manual, razão pela qual o *software* AutoCAD® era conhecido como uma ferramenta similar à "prancheta eletrônica" (LIMA; CAMPELLO; LOPES, 2017, p. 94). Quando um arquiteto decide trabalhar com a simulação computacional, os valores implícitos no desenho não se aplicam mais. Como a simulação tende a estabelecer uma relação direta entre o modelo (projeto) e a construção, ambos se tornam indistintos, o que causa uma mudança na maneira de produzir arquitetura. Com efeito, a eliminação do corpo humano como a base comum no projeto e na experiência do fazer arquitetônico é uma das consequências práticas das mudanças da natureza da profissão.

Durante séculos, o substantivo "dígito", do latim "*digitus*", tem sido definido como "dedo", mas agora a sua forma adjetiva, "digital", refere-se a "dados", i.e. elementos provenientes de um "conjunto de caracteres numéricos ou daqueles que representam valores numéricos" (FERREIRA, 2010). Neste sentido, Graves (2012, tradução nossa) traz a tona as seguintes questões: "teriam as nossas mãos se tornado obsoletas como ferramentas criativas? Elas estão sendo substituídas por máquinas? E onde vai parar o processo criativo em arquitetura"?

Pallasmaa (2011) expressa séria preocupação com essa ideia, uma vez que a criação de produtos por computador tende a reduzir a grande capacidade humana de imaginação multissensorial. O computador permite um passeio pela retina, criando uma distância entre o criador e o objeto, ao passo que o desenho de criação à mão e a produção de maquetes físicas põem o projetista em contato tátil com o objeto e o espaço. O tato, segundo o mesmo, é o modo sensorial que integra a experiência de mundo com a individualidade, o que exige uma empatia mental e corporal.

\* \* \*

Para Virilio (1995), a "cibercultura" está relacionada com a "velocidade", pois, a realidade é definida por um mundo virtual, onde se pode estar em todos os lugares e ao mesmo tempo em nenhum. Com as suas vidas mediadas eletronicamente nas redes sociais, as novas gerações estão familiarizadas com o mundo virtual, quer seja digitalmente (*videogames*, simuladores, aplicativos de mensagens), ou fisicamente, onde a cidade real ou imaginária também é simulada (parques temáticos, *shopping centers*, cenários pseudo-históricos, etc) (Fig. 23a). Em paralelo, a experiência humana de mundo está cada vez mais atrelada ao mundo virtual (Fig. 23b).



**Figura 23:** A simulação em múltiplos contextos: (a) na cidade imaginária (Disney World), e; (b) no mundo virtual.

Fonte: (a) <<http://www.travelandleisure.com>>; (b) <<https://www.arqblog.com.br/>> Acesso em 12 nov. 2017.

Nesta interface tecnológica, sem obstáculos físicos ou distâncias temporais, as distinções entre "aqui" e "lá" já não significam mais nada. Profundos efeitos psicológicos decorrentes desta perda de referências são constatados: "Em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la" (ibid). É a cultura do grande vazio e da superficialidade vivenciada pelas novas gerações.

Conforme destacado no capítulo anterior, enquanto a perspectiva do "espaço real" inventadas pelos artistas no Renascimento revolucionou profundamente a representação do mundo moderno, o grande evento da contemporaneidade é a invenção de uma perspectiva de "tempo real", em conexão instantânea com o ciberespaço, que tende a substituir a perspectiva do "espaço real" (VIRILIO 1995). Esta concepção de mundo rompe com este tipo de concepção

centralizada e frontal, que subentende uma observação do espaço e da forma por parte de um sujeito estático passivo.

Em tempos onde a tecnologia digital evoluiu a um grau avançado de simulação da realidade (Fig. 24), coloca-se em cheque a real necessidade do ensino do desenho de observação nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. O pensamento e o comportamento das novas gerações de discentes evidenciam uma evolução cultural e, uma provável transformação de suas capacidades mentais, visto que a velocidade e o bombardeamento de informação constante e de imagens visuais estão nos fazendo perder a capacidade de concentração e nos tornando menos reflexivos (PALLASMAA, 2011).

Os alunos em questão, de um modo geral, são resistentes à reflexão, pois isto requer tempo, o que intensifica ainda mais a "superficialidade" das coisas. Nesta acepção, o conhecimento construído ao longo de um tempo torna-se um dado armazenado e extraído de uma memória periférica. E o conhecimento adquirido por meio do diálogo face a face vem sendo descartado em favor do diálogo virtual.



**Figura 24:** Realidade ou simulação? Exemplo de renderização hiperrealista produzida no computador. Arquiteto Peter Guthrie, Fonte: <<http://www.peterguthrie.net>> Acesso em 12 nov. 2017

Neste contexto, a arte do desenho, um antigo código de linguagem e comunicação humana, está sendo aniquilada pela tendência de enxergá-la negativamente como uma habilidade antiquada e um passatempo nostálgico de alguns privilegiados. A expressão artística, tão comprometida com a competência de criação de imagens visuais, parece estar retrocedendo a uma era "analfabeta de comunicação por imagens" (PALLASMAA, 2013b, p. 15), onde o imaginário humano está se perdendo em um fluxo excessivo de imagens das experiências de um mundo descontínuo e deslocado. Emerge daí um paradoxo, pois se por um lado a nossa cultura contemporânea é

predominantemente visual, por outro o ensino e a prática do desenho tem perdido o seu valor, especialmente quando se trata do desenvolvimento das habilidades visuográficas.

O embate entre o desenho manual com os novos meios digitais de comunicação e representação gráfica reflete-se no desinteresse discente pelas disciplinas de desenho tradicional, especialmente por não crer em sua própria capacidade de representação que, por sua vez requer tempo de execução e de prática. As tecnologias digitais (31) na maioria das vezes referidas pelos alunos como solução, os fazem questionar sobre a necessidade do desenho manual pela precisão técnica destes aparatos. Todo esse discurso reflete a insegurança e a imaturidade dos alunos, associadas à estetização da imagem e a confiança na eficácia da tecnologia digital, convergindo com o pensamento de Harvey (2014) sobre o desejo de impacto instantâneo e com a perda da profundidade existencial, conforme Pallasmaa (2011).

Para este último (2013 b), a criatividade imaginativa permeada pela criação de imagens pode estar comprometida no mundo de imagens virtuais, aonde a realidade do imaginário gerada pelo computador vem substituindo a realidade de carne e osso, i.e. da condição humana em

---

(31) Destaco as seguintes tecnologias: a câmera digital, hoje facilmente manipuladas em aparelhos de telefonia móvel; os levantamentos realizados no *software Google Earth*®, sob a modalidade "*Street view*", o *software* de modelagem tridimensional *SketchUp*®, e; o *software* para elaboração de desenho técnico *AutoCAD*®.

que somos sujeitos encarnados no mundo: onde o corpo é o centro desta experiência.

\* \* \*

Em outro sentido, as reflexões de Pierre Lévy (2011) contrapõem ao pensamento negativo de Virilio e com as preocupações de Pallasmaa. Para o filósofo "cada forma de vida inventa seu mundo" (ibid., p. 22), o que significa que cada mundo possui um espaço e um tempo específicos. Os sistemas de registro e transmissão humana, que incluem o desenho, a fala, a escrita e as redes digitais, constroem seus ritmos, histórias e velocidades diferentes, coexistindo entre si. Para Lévy, a virtualização não é boa, nem má, nem neutra, mas um movimento mesmo do "devenir outro", heterogênese do humano. A "arte da virtualização" enquanto "nova sensibilidade estética" são virtudes da evolução humana (ibid. p. 16).

Estas virtudes há muito têm sido incorporadas naturalmente em nossa cultura, conforme observa Vasconcellos (in AMARAL E SILVA e OLIVEIRA, 2013). Palavras inglesas vinculadas à informática, tais como, "*site*", "*link*", inclusive "*internet*", foram apropriadas no jargão popular, muitas vezes sem associações intencionais aos seus significados, nomeados: "lugar, elos e 'inter-redes'" (ibid., p. 237). Esta rede de caminhos trilhada pelo virtual são metaforicamente



exemplificados por Vasconcellos como transposições para o mundo virtual de categorias físico-espaciais, indicando, portanto, novas territorialidades em detrimento da "desterritorialização" e outros fenômenos espaçotemporais.

Ainda que exista uma tendência em migrar rumo aos caminhos do virtual, "quanto mais as ferramentas eletrônicas se desenvolvem, mais se sente necessidade do contato real" (ibid. p. 243). Se, por um lado, concordo com a posição da autora, por outro atendo-me à realidade de nosso tempo, quando os avanços tecnológicos penetraram tão fundo em nossa cultura de tal forma que os caminhos para o mundo virtual tendem a nos conduzir "à nova morada do gênero humano" (LÉVY, 2011, p. 150).

Neste sentido, defendo que as práticas manuais e digitais devem coexistir. Se aliadas e combinadas de maneira híbrida podem permitir possibilidades criativas ilimitadas. Vale ainda ressaltar que a fotografia não extirpou a pintura no século XIX, mas o que ocorreu, a exemplo da arte Impressionista, é que a mesma libertou a pintura da representação tradicional, convencionada com o realismo e seus dogmas acadêmicos e permitiu-lhe evoluir no sentido de se afirmar como meio mais criativo, utilizado para expressar ideias, capturar impressões e percepções que nenhuma outra forma jamais poderia exprimir tão bem. Portanto, na época da fotografia, foi a

imaginação que engajou o serviço da máquina, não a máquina que banuiu a imaginação.

Neste sentido, acredito que não vivemos um quadro de "morte do desenho" como fez supor, a princípio, o título de Scheer (2014). As tecnologias digitais nos permitem novas investigações, outras manifestações artísticas e novas concepções sobre seu emprego no ensino, conforme o movimento que explicitarei na próxima seção.

## 2.2 O RESSURGIMENTO DO DESENHO: O URBAN SKETCHING E ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE O DESENHO NA CONTEMPORANEIDADE

Nos dias atuais, verificamos um movimento de resgate das práticas do desenho livre por meio de cadernetas. O *Urban Sketching* ou "Croquis Urbanos" em tradução livre, é um movimento mundial que cresce a cada vez mais com a missão de "elevar o desenho de observação *in situ* a um patamar artístico elevado e também difundir o valor educativo desta prática" (URBAN SKETCHERS, 2012, p. 1).

O *Urban Sketchers* (USK) é uma organização sem fins lucrativos idealizada pelo ilustrador e jornalista espanhol Gabriel Campanario em 2007. Inicialmente, o criador do movimento adotou o desenho de observação da temática urbana como uma distração, ou, como em sua própria definição, com "um antídoto perfeito contra o estresse e, provavelmente, a melhor maneira de tirar o máximo partido da

experiência de viajar" (ibid., p. 6). Depois de ver um número crescente de pessoas com as quais compartilhava desenhos de suas cidades na *internet*, Campanario formou um grupo nas redes sociais, revelando e expondo desenhos que representam artisticamente as cidades e o seu cotidiano. Os correspondentes se comprometeriam a postar na rede regularmente e também compartilhariam as suas histórias e vivências por trás dos desenhos, um de cada vez, conforme explicitado no manifesto elaborado pela comunidade, que todos os seus colaboradores precisam seguir (THORSPECKEN, 2014, p. 9):

- "1. Desenhamos no local, seja na rua ou em um interior, registrando o que vemos por meio da observação direta.
2. Nossos desenhos contam histórias de nossos entornos, os lugares onde vivemos e aqueles que visitamos.
3. Nossos desenhos são um registro do tempo e do lugar.
4. Somos fiéis às cenas que testemunhamos.
5. Usamos qualquer tipo de técnica artística e valorizamos nossos estilos individuais.
6. Apoiamos uns aos outros e desenhamos juntos.
7. Compartilhamos nossos desenhos *online*.
8. Mostramos o mundo, um desenho de cada vez".

Neste movimento o mundo virtual e real se mescla nesta prática, uma vez que os desenhos artísticos produzidos por seus praticantes são compartilhados e difundidos instantaneamente na *internet*. Em um curto período de tempo as redes sociais se constituíram como o principal meio de comunicação do grupo, popularizando as produções compartilhadas de seus desenhos. Os

encontros preestabelecidos nos fóruns de discussão, sempre ocorrem em períodos curtos de tempo e são realizados por meio de oficinas ou maratonas de desenhos pelas cidades (Fig. 25).



**Figura 25:** Os *Urban Sketchers* em ação no Terreiro do Paço, Lisboa, Portugal, 2011.

Fonte: <<http://urbansketchers-portugal.blogspot.com.br>>  
Acesso em 12 nov. 2017.

Os *Urban Sketchers*, por sua vez, riscam o que veem sobre seus diários gráficos, exprimem-se em diversas técnicas de desenho e pintura representando tudo aquilo que vão observando no mundo que os cerca no cotidiano: as pessoas, os detalhes arquitetônicos, uma natureza morta espontânea formada na própria mesa de bar, os sítios urbanos, enfim, tudo aquilo que pode se tornar motivo de percepção e registro.

Diante do contexto de crise de representação exposto, há algum tempo tenho acreditado que o exemplo dos *Urban Sketchers* pode ser

inspirador para as práticas educacionais do desenho e na aquisição de conhecimento na contemporaneidade (Cf. LOPES; ROCHA, 2014).

Nesta perspectiva, sugiro deixar de lado a concepção passiva do representacionismo e os preconceitos estéticos puramente visuais decorrentes deste pensamento, para aceitar a imersão ativa dos alunos no mundo, tanto em relação ao ambiente vivenciado, quanto no que diz respeito à alteridade, conforme examinarei adiante. E esta mudança envolve o modo como vivemos, pensamos, percebemos e agimos, bem como os instrumentos que usamos. Independentemente se o suporte é físico ou digital, o desenho permite um tempo de afetação daquele que desenha, ao capturar outros sentidos subjacentes à percepção.

A estética reside, portanto, nesta beleza encarnada, onde a cognição sensitiva encontra um campo de atração em que os estímulos exercem sobre os sentidos. Sobre estes sentidos agregam-se lembranças, aspirações e desejos, virtualmente não configurados naquele espaço experienciado, tampouco passível de representação gráfica do quadro perspectivo; mas proveniente de outros tempos, na perspectiva subjetiva de outros espaços virtuais da realidade vivenciada. A palavra "estética", derivada do grego *aisthésis* (αισθητική), quer dizer "sentir", não com o coração ou com os sentimentos, mas com as "percepções físicas" (SANTAELLA in SANTAELLA e ARANTES, 2011, p. 35). Embora em nossa trajetória histórica, a estética tenha sido sinônimo

da "arte do belo", ou das "belas artes", ela tem vínculos com a estesia que estuda as sensações, incompatível ao saber lógico.

Cada novo meio nos modifica. Segundo Carr (2011) à medida que a neurociência evolui, novas evidências sobre a neuroplasticidade ganham força, especialmente nas comprovações de experimentos realizados com seres humanos. Estes experimentos revelam que a plasticidade não se limita à área que comanda o sentido do tato (córtex somatossensorial), mas é geral, i.e. envolve o sistema nervoso como um todo e, por extensão, o corpo. Os circuitos neurais responsáveis pelo nosso sentir, ver, ouvir, mover-se, pensar, aprender, perceber e/ou recordar-se são passíveis de mudança.

Nesta senda, para além da produção de imagens unicamente contextualizadas pela nossa competência de "ver através de", por sua vez tão sobrecarregada em nossa experiência cotidiana, entendo que, com as mudanças promovidas pela tecnologia em nossas mentes, em especial nos alunos, o corpo pode ser concebido como um potente mediador na experiência de apreensão do ambiente. Portanto, considero a reflexão corporal uma estratégia no ensino do desenho. Assim, no próximo capítulo, desenvolverei os conceitos de espaço e corporeidade para construir o referencial teórico desta tese.





## **3. CONCEPTOS**





### 3 APORTES TEÓRICOS: A EXPERIÊNCIA CORPORALIZADA EM ARQUITETURA E URBANISMO

Neste capítulo trato de alguns conceitos necessários para o entendimento de "outras possibilidades" para o ensino do desenho de observação na arquitetura e urbanismo. Refiro-me ao desenvolvimento da sensibilidade perceptiva no aluno por meio do desenho, entendido como meio de representação gráfica mediado pelo corpo, e não apenas como uma descrição mimética decorrente de uma impressão visual. Defendo, portanto, que existe uma correspondência entre a percepção multissensorial e a aquisição do conhecimento obtida com a experiência corporalizada.

Destarte, abordo os conceitos de espaço e corporeidade embasados na Fenomenologia da Percepção ([1945] 1971), importante obra do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), que concebe a percepção "nos interstícios do corpo vivo com a pulsação do mundo" (SANTAELLA, 2012, p. 13). O principal propósito deste capítulo é, portanto, buscar interfaces possíveis deste arcabouço teórico com a abordagem didática em questão, tecendo relações entre corpo, percepção e conhecimento. Neste sentido, abordo outros teóricos e filósofos ligados à Fenomenologia, especialmente aqueles que enfocam o fenômeno perceptivo e seu diálogo com a arte, arquitetura e cidade.

\* \* \*

Conforme apresentado na seção 1.2, o ensino das bases conceituais necessárias à formação preliminar dos estudantes de arquitetura e urbanismo foi influenciado pelas experiências difundidas pela Bauhaus (WICK, 1989; RODRIGUES, 1989; ENGEL, 2009). Baseado nas teorias da Gestalt, a percepção e a experiência da forma arquitetônica passaram a ser pautadas na construção de imagens visuais e tridimensionais do espaço. Estas imagens envolviam também a perspectiva, a proporção, a teoria das cores e a prática do desenho de observação de sólidos e modelos.

De acordo com Cerbone (2013), a psicologia da Gestalt rejeitou as teorias da percepção que descrevem empiricamente as sensações como elementos fundamentais, aplicadas desde o início do século XX a um conjunto de princípios científicos extraídos principalmente de experimentos de percepção sensorial (ARNHEIM, 2012). Para Nóbrega (2008) essa teoria compreende o fenômeno perceptivo por meio da noção de campo, não existindo sensações elementares e nem objetos isolados. De acordo com Gomes Filho (2009), a teoria da Gestalt compreende que o que acontece no cérebro não é idêntico ao que acontece na retina, uma vez que a excitação cerebral não se dá em pontos isolados, mas por extensão.

Os estudiosos pioneiros da Gestalt mais conhecidos foram Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka (CERBONE, 2013). A palavra "*Gestalt*", um substantivo comum alemão, significa "configuração ou forma" (ARNHEIM, 2012, p. XVI). De acordo com Cerbone (2013, p. 147), os psicólogos da Gestalt sustentam que "a experiência perceptual está organizada em todos significativos, por exemplo, em figura-e-fundo, cuja significância não pode ser entendida como o resultado ou produto da combinação de átomos sensoriais simples, menos que significantes", contrapondo-se, pois, ao pensamento construtivista vigente no início do século XX (32).

Os construtivistas acreditavam que a mente humana constrói e elabora a forma numa organização por correlação, fundamentado no fato dos perceptos serem formados de átomos de sensações elementares imodificáveis, permitindo que sejam decompostos em suas partes componentes (SANTAELLA, 2012). A negação dos gestaltistas a essa teoria está na afirmação de que, na experiência, "o todo é maior do que a soma de suas partes" (ibid., p. 8), i.e. "se somarmos todos os estímulos

---

(32) As teorias da Gestalt rejeitam as descrições "sensacionistas" da experiência perceptual, i.e. "teorias que concebem a percepção como envolvendo algum tipo de átomos sensoriais" (CERBONE, 2013, p. 147). A tradição empirista clássica (e.g. Locke, Hume, Hobbes e Berkeley), concebe a percepção das coisas como consequência da recepção separada e da combinação das unidades sensíveis mais básicas da experiência, como vários "*inputs*" sensíveis, ou canais independentes (ibid.).

que recebemos do mundo, o resultado será maior que essa soma" (ibid., p. 10).

Segundo Gomes Filho (2009), não existe na percepção da forma um processo posterior de associação das várias sensações. A primeira sensação já é de forma, sendo assim global e unificada (ibid.). Nesta perspectiva, "não vemos partes isoladas, mas relações" (ibid. p. 19). Isto significa que em nossa percepção, resultado de uma sensação global, "as partes são inseparáveis do todo e são outra coisa que não elas mesmas, fora desse todo" (ibid.).

Deste modo, os gestaltistas são favoráveis a uma teoria que enfatiza a prioridade das formas significativas inerentes à experiência perceptual, pois para eles as sensações são impossíveis de serem atomizadas. Compreende-se por átomos sensoriais as sensações simples, como os estímulos retínicos que trazem ideias de luz e cor e a noção de dureza e resistência proveniente da faculdade do tato, entre outros. Na concepção empirista, o que é visto não é, literalmente, o mesmo do que é tocado, i.e. são canais independentes.

Conforme Consiglieri (1999, p. 38), a teoria da Gestalt considera que os primeiros esquemas são conseqüências das primeiras operações concretas, constituindo-se em uma abstração intelectual. Desse modo, a

percepção não é o conhecimento exaustivo e total do objeto, mas uma interpretação sempre provisória e incompleta (Fig. 26).



**Figura 26:** "Vaso de Rubin": um vaso ou duas faces frente a frente? Exemplo clássico de figura-fundo estudado pela Gestalt. O que se vê depende se é visto o branco ou o preto como a figura. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vaso\\_de\\_Rubin#/media/File:Rubin2.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vaso_de_Rubin#/media/File:Rubin2.jpg) Acesso em 12 nov. 2017.

As leis da Gestalt dedicam-se aos mecanismos da percepção, em especial da expressão visual da forma. As práticas pedagógicas aplicadas nas faculdades de Arquitetura e Urbanismo no Brasil foram embasadas nesta teoria, e em especial com a aplicação de exercícios de sensibilização da esfera visual. Como forma de apreender os espaços urbanos em suas configurações formais abstratas, as teorias

da Gestalt exerceram influências nas investigações sobre a qualidade visual e pictórica da arquitetura e dos meios urbanos. Para exemplificar, selecionei três consagrados teóricos da área, a saber: Kevin Lynch (1918-1984), Gordon Cullen (1914-1994) e Niels Prak (1926-2002).

Lynch (2006), com a preocupação de examinar a legibilidade visual, procede ao estudo da imagem ambiental percebida por seus habitantes, concluindo que a imagem da cidade é diferente entre seus observadores. Deste modo, detém-se com mais profundidade ao estudo da identidade e da estrutura da imagem ambiental, explorando seus conteúdos em cinco categorias (caminhos, nós, barreiras, distritos e marcos referenciais), testando nos seus observadores a probabilidade destas categorias evocarem uma "imagem forte" na mente.

Cullen (2006) com o propósito de demonstrar o fenômeno dos impactos visuais da cidade sobre seus habitantes ou visitantes, reconstitui o percurso visual em série que um transeunte pode estabelecer. Seus pontos de vista, adentrando-se a um conjunto de edifícios, revelam que as unidades urbanas podem evocar e adquirir um grande poder de atração visual e que, dependendo do ponto de vista do observador, o ambiente apreendido pode ser visto de várias formas.

Prak (1977), por sua vez, estabelece uma relação entre a psicologia da percepção e a concepção da forma arquitetônica, questionando como a forma visual do ambiente construído é percebida. Por meio da aplicação das teorias da percepção visual da forma e do espaço, o autor investiga como a arquitetura pode transmitir contraste ou coerência, simplicidade ou complexidade. Para tal, Prak recorre aos princípios gestálticos de organização formal, da percepção do senso de direção espacial e do significado das formas arquitetônicas.

Contudo, a prática no ensino do desenho de observação por mim defendida é contrária às atividades didáticas que somente primam pelo sentido visual, em uma cultura da virtualização onde as novas gerações imergem em mundo paralelo ao real, dominado pela simulação digital e pelas imagens midiáticas. Em uma era onde a tecnologia e os meios de reprodutibilidade de imagens digitais penetram a mente humana por uma massa de informações e signos, comprimindo as experiências vivenciais em perspectivas da simultaneidade e instantaneidade, limitar a percepção aos sentidos visuais poderá exacerbar ainda mais as tendências negativas desse pensamento e cultura da contemporaneidade.

Portanto, procedi uma reflexão sobre experiências que abrangem outras esferas sensoriais, a fim de sensibilizar os alunos



para a experiência vivencial de mundo. Como a teoria da Gestalt enfatiza em grande parte a leitura visual da forma, em detrimento dos demais sentidos, intuí que a busca por novos caminhos didáticos relativos à corporeidade nas múltiplas espessuras dos sentidos requer um olhar fenomenológico para tratar a questão.

### 3.1 ESPAÇO E CORPOREIDADE SOB UM OLHAR FENOMENOLÓGICO

A fenomenologia estuda os fenômenos a partir dos significados e sentidos construídos do mundo vivido. Tudo que conhecemos do mundo, sabemos por meio da vivência, da nossa experiência singular.

Para Edmund Husserl (1859-1938), o projeto de fenomenologia pura pode ser definido "como uma investigação sistemática da consciência e seus objetos" (apud NESBITT, 2006, p. 443). Influenciado por Franz Brentano (1838-1917) (33), Husserl concebe a fenomenologia como uma

---

(33) De Brantano, Husserl se apropriou do termo "intencionalidade" (HOLZER, 1998, p. 19). Intencionalidade é a característica da consciência de ser consciente de algo, ou seja, de ser dirigida a um objeto" (MOREIRA, 2002, p. 84). Conforme Holzer (1998) o conceito de intencionalidade da consciência é compreendido por Husserl como a direção da consciência para entender o mundo, i.e. um movimento da consciência que sempre está atenta, dirigindo-se para algo. A consciência é uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, volição, paixão, etc), com os quais visa algo. Se a consciência é intencionalidade, só pode ser analisada em termos de sentido, sendo aquilo que dá sentido às coisas, em estreita correlação.

investigação transcendental (34), cuja questão central é a de como é possível para consciência atingir um objeto (DARTIGUES, 1973) (35).

A investigação fenomenológica sobre a essência (36) das coisas não recorre a um dogmatismo, mas a um método de variações imaginativas dado pelas experiências reais. Consiglieri (1999) afirma que, ao contrário do gestaltismo, onde a percepção se fundamenta em estruturas dadas de antemão à mente, na fenomenologia a percepção constitui uma tentativa de reunificar a sensibilidade e o julgamento crítico da coisa, uma emoção subjetiva. Por isso a percepção é subjetiva e relativa à vivência do indivíduo em um dado espaço sociocultural, pois está relacionada a esquemas mentais adquiridos

---

(34) O conceito de "transcendental" adotado por Husserl é proveniente da filosofia de Kant ([1781] 2008), onde diz-se quer do que se refere ao conhecimento das condições *a priori* da experiência, quer do que ultrapassa os limites da experiência. Assim, o transcendental designa um uso *a priori* do conhecimento e explica como é possível uma necessária submissão dos objetos a conceitos puros, i.e. não empíricos (ibid.).

(35) Para Husserl, isto seria possível através da "redução fenomenológica", processo pelo qual consiste em pôr "entre parênteses" a existência dos conteúdos da consciência, ou das vivências, e também do "eu", enquanto suporte existencial da consciência ("eu transcendental"). Trata-se, portanto, de se realizar uma redução ("eidética") das vivências à sua essência, i.e. dos objetos ideais ("*eidós*") ou de "significações", alheios ao tempo e ao espaço (DARTIGUES, 1973).

(36) "Essência" é a base da Fenomenologia como ciência eidética pura. Como estabelece Husserl em seu idealismo transcendental as essências se referem aos "sentidos ideais ou verdadeiro de alguma coisa" (MOREIRA, 2002, p. 84), manifesta como unidade de sentido visto por diferentes indivíduos. Quando um fato nos apresenta à consciência, juntamente com ele captamos a sua essência (ibid.).

com a experiência (ibid.). Assim, a essência profunda do percebido é fundamento para estabilidade existencial do ser.

Em Merleau-Ponty, por sua vez, a Gestalt inspirou a maneira como assume a compreensão das relações entre consciência e a natureza, seja ela "orgânica, psicológica ou mesmo social" (DARTIGUES, 1973, p. 48). Segundo Santaella (2012), Merleau-Ponty não se fixou nas descobertas empíricas da época, tecendo críticas à Gestalt, dentre outras, por tratar a consciência como um conjunto de formas.

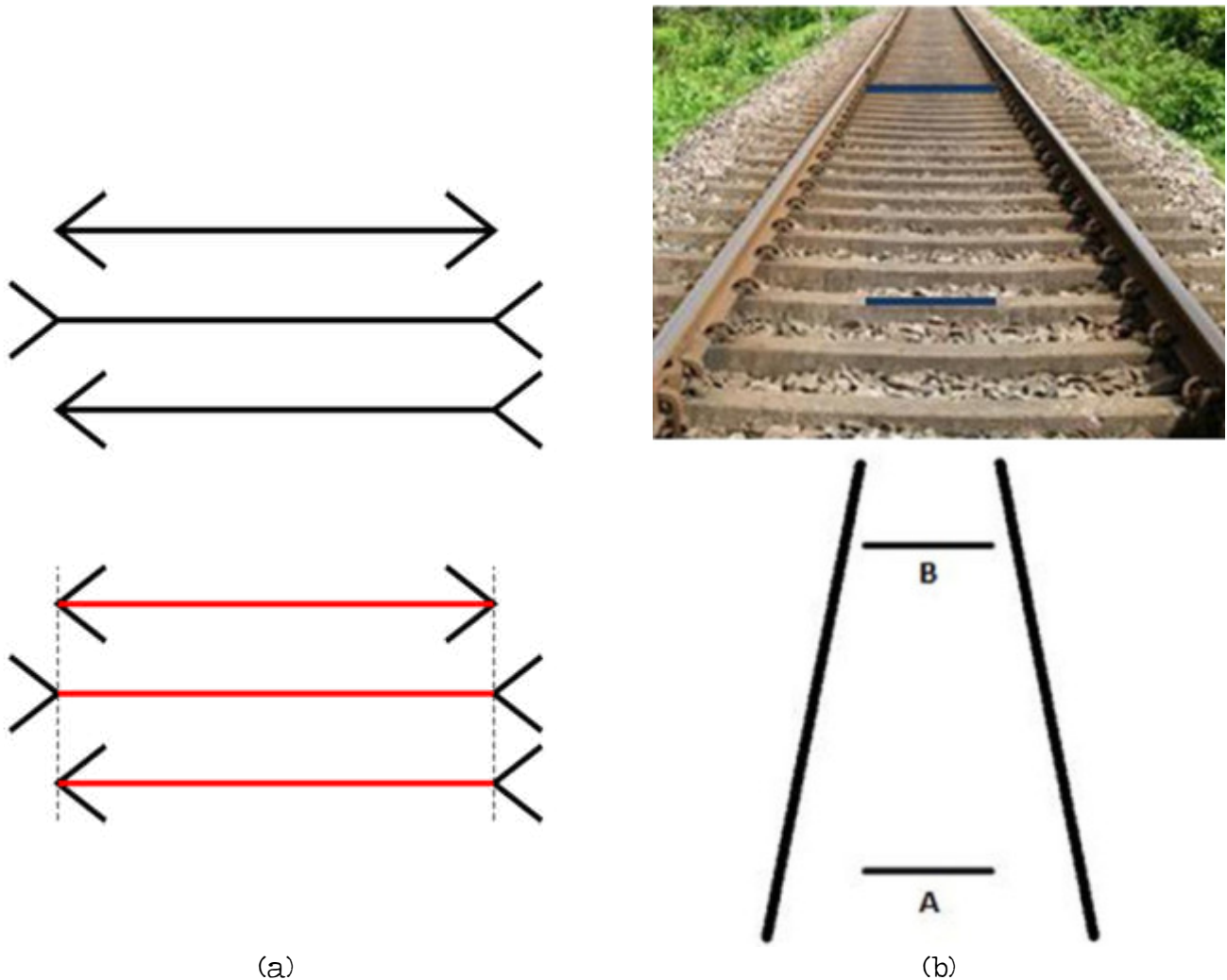
De início, Merleau-Ponty inscreve seu projeto filosófico no âmbito da fenomenologia husseliana. Contudo, ao resgatar alguns preceitos teóricos da fenomenologia de Husserl, Merleau-Ponty (1971) critica o idealismo transcendental de seu mestre, transpondo a essência idealista para a existência factual. Merleau-Ponty (ibid., p. 5) entende que a Fenomenologia "substitui as essências na existência" compreendendo o homem e o mundo a partir de sua "facticidade". Portanto, a fenomenologia foi concebida pelo filósofo como existencial, pois é impossível pensar a essência desvinculada do mundo vivido: "estamos na verdade e a evidência é a 'experiência de verdade'" (ibid, p. 14).

Suas investigações são um esforço de estabelecer um "retorno aos fenômenos", a fim de compreender a natureza da experiência, da

percepção, da corporificação e das atividades humanas, pautada nos achados científicos dos seus contemporâneos.

A concepção de Merleau-Ponty sobre percepção une a atividade de pensar à atividade de sentir, subvertendo a tradição filosófico-científica clássica vigente até então, i.e. o "empirismo" e o "intelectualismo". O filósofo torna o corpo humano o centro do mundo das experiências, uma vez que o mundo nos proporciona presenças, e não verdades absolutas constituídas pela intelecção: "o real deve ser descrito e não construído e ou constituído" (ibid., p. 8). Neste sentido, os estudos de Merleau-Ponty focam na percepção em geral e na visão em particular. Portanto, em vez do olho objetivo e externo, o "sentido da visão de Merleau-Ponty é uma visão corporificada" (PALLASMAA, 2011, p. 20, grifo nosso).

Merleau-Ponty, embasado nas descobertas da Gestalt e convicto com a ideia de que a experiência perceptiva envolve "um conjunto pregnante de sentido irreduzível" (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 39), verifica as relações internas da percepção abarcando todas as suas diferentes modalidades sensoriais, o que pode ser exemplificado pela ilusão dos segmentos de reta de Müller-Lyer (Fig. 27a), revelando que os modos de ver se fazem no contexto perceptivo (Fig. 27b).



**Figura 27:** As retas de Müller-Lyer: (a) três linhas horizontais possuem o mesmo tamanho. (b) A ilusão de Mario Ponzo, ocorre com os dormentes na perspectiva central do trilho do trem.

Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:M%3BCller-Lyer\\_illusion.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:M%3BCller-Lyer_illusion.svg)> Acesso em 08 nov. 2017.

Ainda no âmbito perceptivo, para o filósofo, "perceber não é se lembrar" (ibid., p. 40), pois as lembranças não são dados que evocam na mente como repertório de imagens complementados pelas impressões imediatas da percepção, mas significa enveredar-se no "horizonte do passado" e desenvolver suas perspectivas como sendo revividas no seu tempo.

O conceito de corpo para Merleau-Ponty, está fundamentado na concepção de que a percepção está relacionada à atitude corpórea. Merleau-Ponty compreende a experiência do corpo como campo criador dos sentidos, por meio de diferentes olhares sobre o mundo, pois a percepção não pode ser entendida como uma representação mental, mas um acontecimento da corporeidade e, assim, da existência, i.e. do "corpo-vivido" (37).

Para Cerbone (2013) a integridade da percepção se estende para além das faculdades perceptivas reconhecidas pelo empirismo, pois a significação das coisas se opõe a noção de uma conexão, meramente associativa. Santaella (2012, p. 20) ao analisar a obra de Merleau-

---

(37) A referenciar-se a Sartre, Merleau-Ponty toma um exemplo simples para analisar a relação do corpo com as qualidades significativas das coisas percebidas, a exemplo do tapete vermelho, que não é assim percebido somente como uma qualidade da luz, mas com o significado tátil da experiência anterior do corpo ("vermelho lanoso"), pois é assim que é sentido "ao tocar minha pele". Esta noção faz cair por terra a concepção clássica de percepção, onde a sensação, tomada como elemento primário da percepção, converge ao indivíduo produzindo uma recepção mecânica de estímulos fechada e de qualidades de sensações inertes (CERBONE, Op. cit.; SANTAELLA, Op. cit.).

Outra reflexão apresentada por Merleau-Ponty (Op. cit., p. 68) é a luz de uma vela, que pode ser amedrontadora para uma criança depois de ter sido queimada: "A visão já está habituada por um sentido que lhe dá uma função no espetáculo do mundo como na nossa existência". O calor e a dor sentidos na criança depois de ter sido queimada influenciam a experiência visual imediata, de maneira a chama parecer diferente do que era anteriormente. A chama pode parecer repulsiva à criança queimada, visto que o horizonte de qualquer experiência perceptual particular envolverá outras modalidades perceptivas.

Ponty, observa que a redução do corpo a um mecanismo, segundo a ótica empirista, é prejuízo da vitalidade do sentir e o significado pré-reflexivo que o mundo apresenta aos seres como "sujeitos encarnados".

Ao romper com a noção clássica dos órgãos sensoriais como receptores passivos, entendido como "corpo-objeto", Merleau-Ponty reitera a noção da percepção fundada na experiência do "sujeito encarnado", i.e. daquele que olha, sente e nessa experiência de "corpo-fenomenal" e reconhece o espaço como expressivo e simbólico (NÓBREGA, 2008, p. 142). Assim, no sujeito encarnado estão correlacionados o corpo, o tempo, o outro, a afetividade, o mundo da cultura e das relações sociais. O argumento de Merleau-Ponty é que tudo que é percebido está prenhe de ambiguidade, e pertence a um campo ou a um contexto, que lhe dá forma e significado.

Deste modo, Merleau-Ponty conceitua como "perspectivismo" da experiência (1971, p. 83), a posição espacial e temporal relativa que ocupamos diante das coisas. É no "horizonte de sentidos" que ocorre o perspectivismo da experiência individual, onde a significação do percebido está pressuposta nas associações entre percepção, memória e imaginação, fundindo neste processo as imagens e as sensações. Em interação constante, assim como as dimensões do tempo e do espaço, o horizonte de sentidos emerge desde a sinopse de uma figura presente ou da evocação de experiências antigas.

Neste sentido, a abordagem fenomenológica do espaço e do corpo vivido desvela seu "caráter de inseparabilidade" (GUATTARI, 1992, p. 153). O corpo fenomenal é espacial, não no sentido de que o corpo objetivo é "no" espaço, mas no sentido de que "nosso encontro primordial com o ser e que o ser é sinônimo de estar situado" (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 258) e orientado no espaço vivencial, relativizando, portanto, a aceção cartesiana de espaço. Assim, a existência mesma é espacial, uma vez que a espacialidade é "condição primordial da percepção viva" (MERLEAU-PONTY apud SANTAELLA, 2012, p. 23).

Para Merleau-Ponty, o espaço objetivo idealizado geometricamente é distinto do espaço existencial, antropológico ou vivido, pois o que é profundidade para um observador, poderá ser largura para um outro cujo olhar esteja orientado perpendicularmente ao primeiro. Quando o indivíduo se localiza e se orienta naturalmente pressupõe uma morada corporal no espaço por ela experienciada. A verdadeira profundidade é dada a uma percepção viva que habita o espaço e ela "anuncia um certo laço indissolúvel entre as coisas e eu" (1971, p. 262). Ainda para o filósofo: "Além da distância física ou geométrica que existe entre mim e tôdas as coisas, uma distância vivida me une às coisas que são importantes e existem para mim e as une entre si. Esta distância mede a cada momento a



'amplitude' de minha vida" (1971, p. 291). Esta, portanto, é a noção da dimensão existencial, fundamental nesta pesquisa para a compreensão do objeto de estudo.

No âmbito da dimensão existencial, Guattari (1992) compreende que múltiplos espaços podem emergir quantos forem os seus "modos de subjetivação". O caráter polifônico da subjetividade é, para este filósofo, "um 'folheado' sincrônico de espaços heterogêneos" (ibid., p. 153) onde a relação corporal com o ambiente pode evocar múltiplos espaços: musicais, memoriais, afetivos. Ao se conformarem, estes espaços em movimento podem estimular sutis universos de sensações e sentidos. A produção de subjetividade, em constante devir, se define na percepção, em uma dinâmica imanente da presença corpórea e afetiva no mundo.

Do exposto, dando continuidade à minha reflexão, examinarei a natureza do sentir em sua relação vital com o mundo, o que, para um estudante de arquitetura e urbanismo pressupõe seu envolvimento vivencial com a arte, a paisagem, a cidade e seus edifícios, com o outro e as suas manifestações culturais.

Para Merleau-Ponty, "o corpo próprio está no mundo como o coração no organismo: êle mantém continuamente em vida o espetáculo visível, êle o anima e o nutre interiormente, forma com êle um

sistema" (1971, p. 210). Não somente as modalidades sensoriais, tais como, ver, ouvir, tocar, cheirar e provar se influenciam mutuamente, mas são influenciadas por respostas afetivas e emocionais às coisas, uma vez que a experiência perceptual é vivida por alguém que percebe. Portanto, o corpo vivo é o centro desta experiência.

\* \* \*

Segundo Engel (2009), os esforços da fenomenologia contribuíram decisivamente para estruturar toda uma teoria da experiência arquitetônica e urbanística, pois emergia a noção de um espaço da experiência existencial, amparando as noções de ambiente e lugar, consolidadas após a revisão do movimento moderno ao final da Segunda Guerra Mundial. Assim, arquitetura e cidade passam a ser pensadas em continuidade à corporeidade, ligadas à experiência atual do espaço, contudo sem estar desvinculadas do horizonte cultural (ibid.).

A fenomenologia tem servido de base para reflexão filosófica que tem modelado o pensamento arquitetônico e urbanístico na contemporaneidade. Segundo Nesbitt (2006), tem-se abordado nessas investigações, "a relação corporal e inconsciente" (ibid. p. 31) na apreensão da arquitetura. A teoria fenomenológica concebe o lugar como o âmbito espaço-temporal da percepção humana.

Martin Heidegger (1889-1976) apresenta em algumas de suas obras grande preocupação com a incapacidade do homem moderno em refletir sobre sua própria existência (Ser), crucial na definição da condição humana (apud NESBITT, 2006). Em "Construir, habitar, pensar" ([1951] 2002), Heidegger analisa a essência do "construir" para reconduzi-lo ao âmbito a que pertence aquilo que é, tomando por base a noção da quadratura (a terra, o céu, os divinos e os mortais). Heidegger investiga a essência do habitar e do construir mediante a sua relação com a existência terrena do homem e das coisas, i.e. o "*demorar dos mortais*". Assim, o habitar é definido como um permanecer, ou "*demorar-se junto às coisas*" (HEIDEGGER, 2001, p. 131).

Gaston Bachelard (1884-1962) apresenta na obra "A Poética do Espaço" ([1957] 2008), que pode ser considerada um exame fenomenológico sobre a imaginação na atividade poética. Recorre, assim, ao estudo da imagem poética em sua origem, a partir de uma fenomenologia da imaginação pura e criadora, compreendendo a imagem a partir de uma consciência individual do sujeito. Tendo em vista as variações individuais das imagens, Bachelard delimita sua investigação ao exame de imagens simples, nos valores humanos dos espaços de proteção, tomando a casa como abrigo, pois considera que "a casa é o nosso canto no mundo" (2008, p. 24).

Esta noção de espaço poético é de fundamental influência na teoria da arquitetura, pois nos seus escritos, a casa na sua função de abrigo é o lugar onde as imagens poéticas estão relacionadas com seus ambientes, visto que nos espaços poéticos, a poesia apresenta o que é da ordem do vivido. Bachelard defende que nascemos no contexto da casa e, conseqüentemente, a experiência existencial dos indivíduos, desde o início das suas vidas, é mediada e estruturada pela arquitetura, pois a imagem e a imaginação das casas emergem na memória como um "estado psíquico" (BACHELARD apud PALLASMAA, 2013b, p. 119).

Por meio destas perspectivas filosóficas, as noções de função existencial do espaço e a sua relação com o corpo, a interação do corpo humano com seu ambiente, com o sítio, lugar, paisagem, bem como com as qualidades tectônicas das edificações têm influenciado alguns teóricos da contemporaneidade e repercutem cada vez mais no ensino da arquitetura e do urbanismo.

Um dos primeiros estudos a investigar o papel do corpo e dos sentidos na experimentação da arquitetura é a obra de Bloomer e Moore (1977) "Body, Memory and Architecture". Pouco difundido no Brasil, o livro é resultado das atividades didáticas desenvolvidas pelos autores na Escola de Arquitetura de Yale (New Haven, Connecticut), desde os anos 1960. Embasados na teoria da imagem corporal e com

acentuada influência da fenomenologia de Bachelard, a obra busca valorizar as questões sensoriais e afetivas da arquitetura com relação aos indivíduos. Bloomer e Moore defendem a valorização do sentido háptico (38) e dos sistemas de orientação no espaço como forma de reduzir a hegemonia da visão sobre os demais sentidos. Os autores entendem que a noção espacial, i.e. a tridimensionalidade, se origina da experiência corpórea e que isto deve construir a base para se entender o sentimento do espaço em nossa experiência com os edifícios. Deste modo, se inserem nos debates sobre o lugar e os regionalismos, tecendo severas críticas ao urbanismo modernista, aos modelos de habitação popular, aos arranha-céus e aos *shopping centers*.

Norberg-Schulz (1980) se preocupa com a concretização do espaço existencial mediante a formação de lugares. O conceito de habitar para Norberg-Schulz é "como estar em paz em um lugar protegido" (apud NESBITT, 2006, p. 32). Ao seguir a filosofia de Heidegger (2001), que argumenta que habitar um espaço e existir são a mesma coisa, Norberg-Schulz define que a identidade do homem depende diretamente

---

(38) Háptico, proveniente do grego *haptikós* (απτικός), diz-se tudo que é "próprio para tocar, sensível ao tato" (HOUAISS, 2009). O sentido háptico pressupõe que o olho possa ter também uma função tátil e não somente ótica. Hoje, a háptica é a ciência que estuda o toque, e. g., simular a pressão, a textura, a vibração e outras sensações biológicas relacionadas com o sentido tátil, a fim de desenvolver componentes tecnológicos.

da sua identificação com o lugar, seja este natural ou construído. Assim, sustenta que os aspectos tectônicos da arquitetura, como luz, texturas, cores, homogeneidade e heterogeneidade formal, também definem o "espírito do lugar" (*Genius loci*) e permite que este tenha um conteúdo existencial, mediante a formação de "lugares" específicos, i.e. ao simbolizar a identidade mesma daqueles que o habitam, dando significado ao seu ambiente e definindo o seu caráter (NORBERG-SCHULZ, 1980).

Gehl (2013) traz a escala humana como uma dimensão necessária ao novo planejamento das cidades, mais vivas, seguras, sustentáveis e saudáveis. Os sentidos e a escala fornecem uma base biológica das atividades humanas no meio urbano. No contato entre pessoas, os sentidos são ativados a distâncias diferenciadas, e no contexto do planejamento urbano, devem-se levar em conta estas experiências corporais, essenciais na relação entre a comunicação humana e as dimensões construídas.

Careri (2015) reflete sobre o papel da corporeidade nos espaços urbanos por meio da relação nômade do deambular com o espaço geográfico, o que chama de "*walkscapes*". O andar é um ato cognitivo e criativo capaz de transformar simbólica e fisicamente tanto o espaço natural como o humano. Assim, Careri narra a história da percepção da paisagem por meio do ato de caminhar como uma forma autônoma de

arte e como um instrumento de conhecimento e de transformação física do espaço atravessado.

Pallasmaa (2011; 2013a; 2013b), por sua vez, especula a capacidade da arquitetura em provocar respostas sensoriais e, assim, "intensificar a vida". Desta maneira, o autor apresenta o papel do corpo humano como local de percepção, consciência e de significação dos sentidos. Nas suas palavras:

"Uma obra de arquitetura não é experimentada como uma série de imagens isoladas na retina, e sim em sua essência material, corpórea e espiritual totalmente integrada. Ela oferece formas e superfícies agradáveis e configuradas para o toque dos olhos e dos demais sentidos, mas também incorpora e integra as estruturas físicas e mentais, dando maior coerência e significado à nossa experiência existencial" (2011, p. 11).

Com a preocupação com a "des-sensualização" das relações humanas com a realidade, Pallasmaa defende a necessidade de transcender a paradoxal dimensão objetiva e utilitária do viver na contemporaneidade, como necessária para garantir nossas capacidades autênticas de imaginação, empatia e compaixão. Encontrei em sua trilogia (2011, 2013a e 2013b), ideias e formulações coerentes de Pallasmaa sobre o papel do corpo na apreensão da arquitetura. Estas reflexões fizeram-me ponderar sobre a aquisição de outras imagens no ensino do desenho, trazendo à discussão as categorias especiais das faculdades do sentir e do imaginário, tais como a imagem poética

e imagem corporificada, como embasamento e mediador da expressão artística.

Para o autor, seguindo o pensamento filosófico, dentre outros, de Merleau-Ponty, Heidegger e Bachelard, as experiências arquitetônicas duradouras consistem em imagens vividas e corporificadas que são indissociáveis da vida.

O conceito de imagem corporificada abordado por Pallasmaa emerge como "uma experiência vivida especializada, materializada e multissensorial" (2013b, p. 11), onde, simultaneamente com as imagens poéticas, "evocam uma realidade imaginativa e se tornam parte de nossa experiência existencial e noção de identidade pessoal" (ibid.). As imagens corporificadas e as imagens poéticas, portanto, desempenham um papel decisivo no mundo mental do indivíduo.

Pallasmaa observa que normalmente, a imagem é considerada uma "figura fixa e puramente visual embora uma qualidade característica dos sentidos seja sua tendência de fundir e interagir" (2013b, p. 50). Esta observação corrobora com a concepção filosófica de Merleau-Ponty (2006) a respeito da "estesiologia" (39).

---

(39) Estesiologia do grego *estesio* (*aestesis*) + *logia* é o "ramo da neurologia que se ocupa das sensações e dos sentidos" (FERREIRA, 2010). Para Merleau-Ponty, estesiologia é a ciência do "sistema sensorial humano" (ibid. p. 437) e compreende a abertura do corpo para o mundo



A percepção de uma imagem para Merleau-Ponty é uma experiência integrada, na qual se percebe com todo o ser, uma estrutura única que comunica de um só golpe, todos os sentidos, evocando de maneira absoluta a realidade vivida. O conceito de "imagem multissensorial" apresentado por Pallasmaa (2013b), emerge das concepções "merleau-pontyanas" de que a imagem visual faz uma mediação com outras experiências sensoriais que "poderiam até mesmo dominar a natureza da imagem" (ibid. p. 53). Assim, Pallasmaa ressalta o intercâmbio sensorial que ocorre de forma profunda nas percepções humanas, destacando a tendência inata dessas conexões para se fundir em sua totalidade na experiência sensorial.

Tornou-me evidente, à luz destes argumentos, que se faz necessário refletir sobre a percepção multissensorial, uma vez que a preocupação central aqui apresentada é a relação da experiência vivencial corporificada no ensino do desenho, considerando a complexa relação corporal com o espaço. Assim, abordarei na próxima seção, a percepção multissensorial e suas ressonâncias no processo cognitivo.

---

exterior, transformando-se em um "corpo poroso", que permite a comunicação do "meu corpo" com "outros corpos". A "sensorialidade", em especial pelo sentido visual, "implica intencionalmente a incorporação", i.e. "o funcionamento do corpo como passagem para um exterior, por seus 'orifícios'" (ibid., p. 440). O perceber possui vínculos corporais, pois o corpo é uma coisa sensível e para o filósofo, a "totalização intersensorial entre a visão, labirinto e tato formam um sistema unificado" (ibid., p. 357) que permite, assim, a leitura do mundo.

### 3.2 A PERCEPÇÃO MULTISSENSORIAL: A RELAÇÃO ENTRE A COGNIÇÃO E OS SENTIDOS

A experiência sensível é um "processo vital, assim como a procriação, a respiração ou o crescimento" (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 28). A experiência perceptiva é uma experiência corporal. Experiência é um termo "que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói uma realidade" (TUAN, 1983, p. 9). Maneiras estas que envolvem os sentidos diretos e passivos, tais como o olfato, paladar e tato e até mesmo a percepção visual ativa (ibid).

Os indivíduos se vinculam ao mundo por meio dos sentidos. Na experiência corporal, o sentir e o movimento são elementos cruciais no processo perceptivo, uma vez que a apreensão das significações se faz pelo corpo (MERLEAU-PONTY, 1971). Logo, "experienciar é aprender" (TUAN, 1983, p. 10), o que significa que a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência do mundo sensorial, i.e. do mundo real interpretado pelas abstrações fornecidas pelos órgãos dos sentidos.

Atribui-se sabedoria ao corpo humano, uma vez que todo o ser no mundo é um "modo sensorial e corporificado de ser" (PALLASMAA, 2013a, p. 14). Exatamente o "senso de ser" que constitui a base do conhecimento existencial. Na concepção fenomenológica de Merleau-

Ponty, as ideias dos processos de pensamento corporificados são manifestas quando ele parafraseia o filósofo Paul Válerý: "O pintor 'emprega seu corpo', [...]. E de fato, não se percebe como um espírito poderia pintar. É oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura" (VÁLERÝ apud MERLEAU-PONTY, 2012, p. 18).

No processo de conhecimento da realidade, o constructo da experiência envolve o sentimento e pensamento, um processo de criação que não é condicionado a uma sucessão de sensações isoladas, mas que abrange também a memória e a intuição (TUAN, 1983). Estas faculdades humanas são capazes de produzir impactos sensoriais no cambiante fluxo do *continuum* experiencial.

A inteligência sensorial é essencial para estruturação do homem na apreensão do mundo. Embora haja uma tendência cultural em negligenciar o poder cognitivo dos sentidos em detrimento da visão, visto que desde o pensamento de Platão esta modalidade sensorial não é considerada somente como um mero meio de registro do estímulo de luz, mas como uma metáfora ao entendimento humano (ibid.), o paladar, o tato e o olfato podem atingir um poder extraordinário de refinamento ao discernir mundos significantes.

A palavra "mundo" por si mesma sugere uma estrutura espacial. Com efeito, argumento que os sentidos do paladar, odor e a audição

nos permitem uma experiência espacial ampla, além das categorias sensíveis visual e tátil. Embora a superposição estereoscópica dos olhos humanos proporcione aos indivíduos a percepção de um espaço tridimensional vívido, bem como o tato permite a exploração física dos objetos; a combinação entre os cinco sentidos, além da cinestesia (40), enriquecem e ampliam a apreensão do caráter espacial e geométrico quando são incorporados para evocar o mundo que vivemos, apinhado de emoções e sentimentos intensificado pelo espaço (ibid.), bem como pelo caráter dos lugares manifesto pela apreensão dos sentidos.

A percepção remete às incertezas e ao indeterminado, exigindo o exame radical da nossa existência por meio do corpo e da atribuição dos sentidos. Isto pressupõe a concepção "merleaupontyana" de percepção quando envolve o caráter circular presente nos processos sensório-motores, para a compreensão do indivíduo no processo cognitivo.

Neste sentido, estudos recentes apontam que o conhecimento perceptivo não é uma adequação, mas fundamentalmente criação, visto

---

(40) Cinestesia conforme o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010) "é o sentido pelo qual se percebem os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros". Também conhecido no ramo da fisiologia como propriocepção, resulta da interação das fibras musculares que trabalham para manter o corpo na sua base de sustentação, de informações táteis e do sistema vestibular, localizado no interior do ouvido.

a comprovação da plasticidade do cérebro-corpo neste processo, como explicitam os biólogos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana (2001).

Varela e Maturana sugerem que meio e organismo não preexistem à relação, e propõem que os organismos como seres estão em um constante processo de produção de si no embate com o meio, em um contínuo processo de geração de suas próprias estruturas (41). Para os autores, a percepção, o operar do sistema nervoso, a organização do ser vivo e o conhecimento autoconsciente, formam um todo conceitual e operacional indissolúvel, i.e. uma unidade operacional:

"Percepção e pensamento são operacionalmente o mesmo no sistema nervoso; por isso não tem sentido falar de espírito *versus* matéria, ou de idéias *versus* corpo: todas essas dimensões experienciais são o mesmo no sistema nervoso; noutras palavras, são operacionalmente *indiferenciáveis*" (2001, p. 44).

A percepção está em produção incessante, não sendo um simples canal cujo funcionamento é pré-definido. O processo cognitivo seria

---

(41) Emerge daí o conceito de "*autopoiésis*", que segundo Varela e Maturana (2001) refere-se à complexidade do ser vivo, enfatizando o fato dos seres vivos serem unidades autônomas. Os fenômenos associados à percepção só podiam ser entendidos se concebesse "o operar do sistema nervoso como uma rede circular fechada de correlações internas" (ibid. p. 39). Os autores entendem a natureza cognoscitiva do ser humano como um fenômeno biológico, i.e. o conhecimento e o operar do sistema vivo em seu sistema nervoso são a mesma coisa. Portanto, estabelecem que a relação entre os sistemas nervoso sensitivo e motor é sempre modificada, sendo considerada circular e não linear. Assim, destaca-se a interação entre o organismo, o meio e a importância do movimento na ação.

neste curso, o processo de produção mútua do meio pelo organismo e vice-versa (ibid.).

É um ponto em comum em Merleau-Ponty (2006) e Varela e Maturana (2001), portanto, a relação entre a cognição e a corporeidade. No primeiro, as possibilidades de comunicação estão entre as modalidades sensoriais no processo perceptivo (e.g., a apalpação pelo olhar, o tato como visão pelas mãos, a relação intrínseca com a motricidade, com o movimento), enquanto nos demais as concepções biológicas da condição do indivíduo como ser corpóreo estão em constante movimento, admitindo diferentes interpretações baseadas na circularidade entre processos corporais e estados neuronais. Todas essas suposições teóricas e filosóficas têm sido cada vez mais aceitas e confirmadas nas pesquisas das neurociências, que conduzem para novas concepções sobre as interconexões das diversas atividades do cérebro e de todo sistema neural (PALLASMAA, 2013b).

\* \* \*

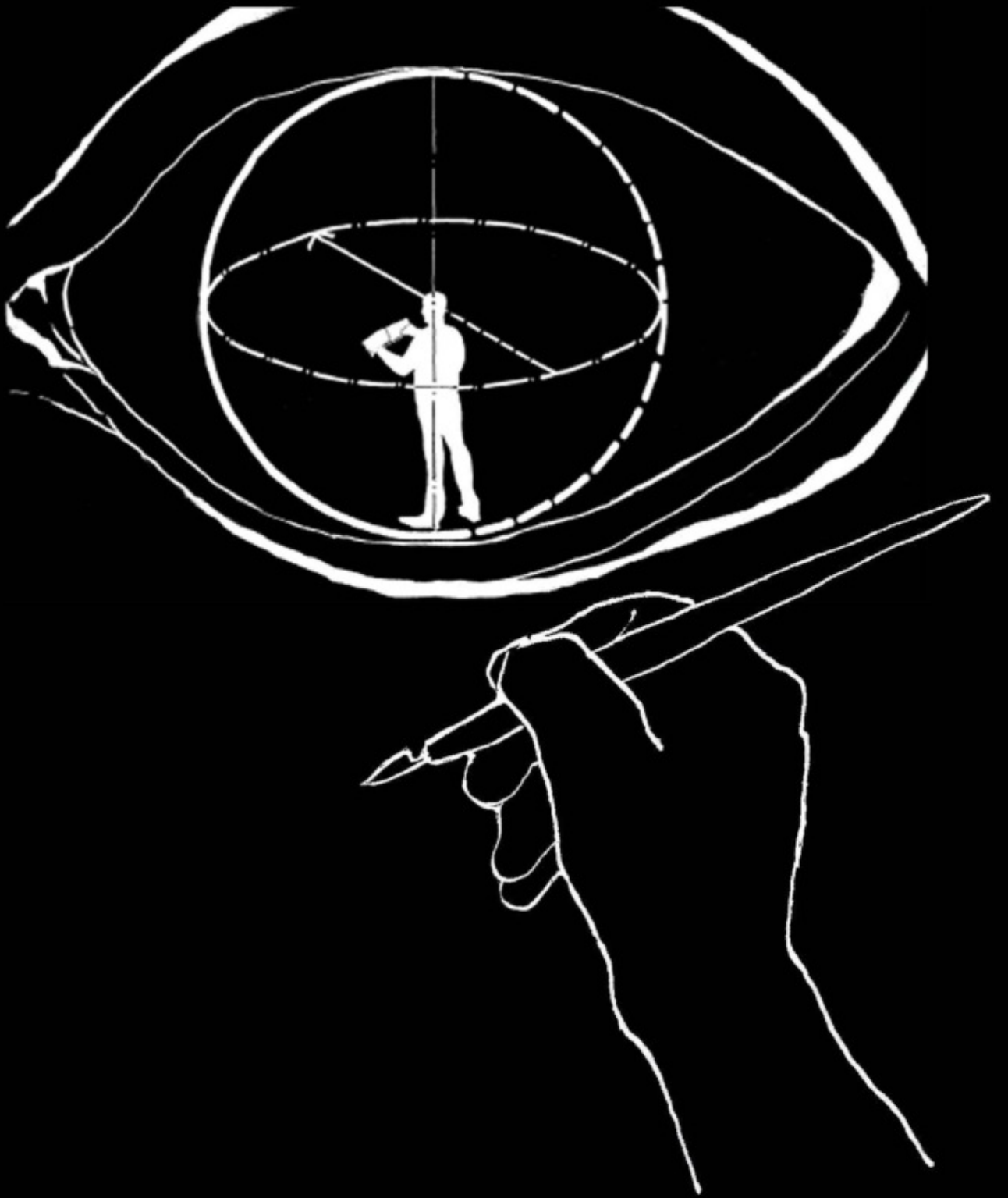
Pensar o ser humano como uma criação contínua abre espaço para cogitar a possibilidade de refutar a noção de que o espaço pode ser apreendido de maneira mais fiel e mimética à sua "verdadeira realidade" como algo objetivo. Ao invés do determinismo do ambiente, há um ponto de referência na interação do corpo com o espaço.

A dimensão existencial do conhecer emerge da corporeidade (42), assim como, emerge também a correlação entre a cognição e experiência vivida nas teorias sobre aprendizagem. O conhecimento é incorporado e a ação e o pensamento são fenômenos que ocorrem mutuamente. As relações desencadeadas por um estímulo dependem da significação que este tem para o organismo nas ações corporais. Neste sentido, corroboro com a concepção de Merleau-Ponty (1971) no tocante à associação entre sentido e percepção vivida na produção de significados e no engajamento do corpo-sujeito via motricidade.

Entendo, ainda, que a imersão na linguagem do desenho de observação à luz da Fenomenologia da Percepção, possa articular as experiências essenciais de modo existencial ao passo que representa modos particulares de pensamento e de reflexões, seja com o indivíduo, com a arquitetura apreendida, com a cidade, e/ou com a paisagem. As relações no mundo vivido e no processamento de informações ocorrem como atividades corporificadas e sensoriais, e não em conceitos ou dados da consciência puramente visuais. Portanto, considero que esta sabedoria existencial é o fio condutor para a estratégia de ensino sob uma perspectiva do corpo.

---

(42) Entende-se que, conforme os estudos da biologia do conhecimento humano, nesta relação corpórea estão ocultas toda configuração específica de estados de atividade do sistema nervoso, não se reduzindo, portanto, a ótica representacionista tampouco mecanicista. Cf. Varela e Maturana (2001).



## 4. DEFINIÇÕES





#### 4 "SENTIR ATRAVÉS DE": A PRODUÇÃO DE IMAGENS MULTISSENSÓRIAS COMO ESTRATÉGIA ALTERNATIVA NO ENSINO DO DESENHO DE OBSERVAÇÃO

Neste capítulo trato da noção de "imagem multissensorial". Assim, apresento uma outra alternativa para o ensino do desenho de observação na fase fundamental do curso de Arquitetura e Urbanismo. Neste contexto, com o propósito de buscar um sentido para a competência do desenho de observação, retomo a questão central exposta na introdução: como proceder de forma a aproximar os discentes da experiência vivencial do mundo sensível? Em outras palavras, qual estratégia poderia ser empregada de modo a sincronizar a experiência espaçotemporal e, assim, reestabelecer o *continuum* experiencial no processo de aprendizagem dos alunos durante o exercício do desenho de observação?

Como tendência contrária à compressão das experiências vivenciais na contemporaneidade, retomo alguns escritos anteriores (LOPES; VASCONCELLOS, 2016; LOPES; VASCONCELLOS, 2017; LOPES; VASCONCELLOS; JANEIRO, 2017) onde abordamos a aprendizagem sob uma perspectiva do corpo sensível e que incide no ganho cognitivo obtido por meio da vivência de mundo concreto, sem se limitar à objetividade de formulações racionais e abstratas, a exemplo das leis da perspectiva. Esta foi a senda inicialmente enveredada como reflexão sobre novas

possibilidades do ensino do desenho de observação na contemporaneidade.

A ideia do ganho cognitivo por meio de um desenho tomado pelos sentidos não implica somente em uma mudança na postura docente, mas também na compreensão fenomenológica. Assim, entendo que, na ação efetiva dos alunos e do autor desta tese, a consciência subjetiva e o mundo não estão separados, mas intimamente interligados, pois o desenho representa graficamente o mundo percebido a partir de um ser vivo-observador em suas interações com o mundo. Para tal, compreendo que o aluno pode ser envolvido na experiência do desenho de forma ativa, não sendo, portanto, alheios e passivos ao mundo em que existimos.

A concepção representacionista entende de que somos separados do mundo e que ele existe independentemente de nossa experiência, ocasionando, deste modo, a segregação entre o sujeito e o objeto. Com efeito, na arte, a perspectiva apresenta como modelo mental a fragmentação entre o sujeito observador e o objeto observado por meio de um plano imaginário, i.e. o quadro perspectivo, onde por ele se projeta a representação de mundo em uma tentativa de construção dimensional do espaço. Embora as novas tecnologias e seus meios digitais tenham, aparentemente, resolvido a problemática da figuração e da representação espacial, a conexão instantânea com o

ciberespaço continua a segregar o corpo do mundo real. Deste modo, podemos deduzir que as interações com a virtualização digital velam as nossas relações corporificadas na experiência de mundo.

Em nosso cotidiano, por imposição de condições culturais, tendemos a viver em um mundo de certezas, em que as coisas "são o que são" porque as "vemos assim". Deste modo, entendo que foram estabelecidos certos preconceitos que levam à preocupação com a elaboração de um desenho de observação mimético ao real, repercutindo no compromisso de "viver na certeza". Verifiquei esta carga de preconceitos relacionada à exacerbação do sentido visual nos discursos dos alunos, evidenciados pelas seguintes falas aleatórias, sem questionamento prévio: "se eu não desenhar tal como está lá, está tudo perdido"; "é feio", reflete minha "falta de talento"; a "inoperância das minhas competências artísticas", e "prefiro fazer no computador"; entre outras.

Devido à produção incessante de imagens, especialmente as digitais, o desenho artístico de observação tem sido visto pelos alunos ingressantes como um meio superficial ou "inferior" de comunicação visual ou de representação artística. Esta postura, um tanto quanto depreciativa, tende a anular a compreensão de que desenhar por meio da observação *in situ* consiste em fazer registros de imagens vividas e corporificadas. Considero que desenhar exige um

tempo de afetação daquele que desenha que, sincronicamente, imprime no papel os gestos significativos, carregados de intenções e de significados, a partir das experiências vivenciais e afetivas tomadas no espaço.

Portanto, estimo que a estratégia de um maior aproveitamento das experiências espaçotemporais do aluno ao desenhar incide em suspender as certezas preconcebidas e em superar a "cegueira" de seus atos cognitivos introspeccionistas, reconhecendo no ato cognitivo do outro a possibilidade de se construir um mundo junto a ele.

Ao colocar em suspensão a epistemologia da perspectiva dimensional na experiência do desenho, proponho uma mudança de postura. Como docente de desenho não renunciei por completo ao método perspectivo, uma vez que os alunos já o aprenderam em experiências anteriores, mas garanti que a liberdade artística e poética não se restrinja ao fixar sua perspectiva no ponto de vista único e focal de uma representação correta compromissada com a realidade.

Compreendo que, ao desenhar, a nossa consciência está intencionalmente dirigida ao desenho. A experiência de desenhar integra-nos fenomenologicamente pelo próprio ato de significação,

moldando-nos e permitindo-nos ser moldado pelo desenho; a habitá-lo quando saímos de nós para um mundo que para nós tem significação. Atribuimos sentido a partir da contemplação das coisas tomadas pela afetação do corpo no decorrer do tempo em algum lugar desenhado. Nesta perspectiva existencial, a experiência discente não pode ser concebida como a de um observador passivo, descorporificado e limitado na conexão entre o olho, a mente e a mão, mas com a participação efetiva do corpo como modulador entre a consciência intencional e a experiência real do mundo vivido.

\* \* \*

A reflexão sobre um método de representação gráfica à luz da Fenomenologia da Percepção, pautado na interação do corpo humano no ambiente natural ou construído, incide na apreensão total de sensações visuais, táteis, olfativas, auditivas, gustativas e musculares, as quais podem se fundir em uma imagem multissensorial. Deste modo, como estratégia de recondução do aluno a uma conexão mais direta e ativa com o mundo, apresento a noção de "sentir através de", que intitula esta tese.

Conforme apresentei no capítulo 1, "perspectiva" significa representar objetos tridimensionais em um plano, tais como se apresentam à vista. Assim, enquanto a perspectiva possui uma relação

direta com o mecanismo da visão, excluindo, portanto, as demais sensações, a expressão "imagem multissensorial" agrega, para além da palavra "imagem", o prefixo de composição "multi", do latim *multūs*, que significa múltiplo ou numeroso, e a raiz latina *sensori*, atributo de tudo aquilo que é sensível ou do que é fortemente afetado por algo, i.e. uma "imagem dos múltiplos sentidos".

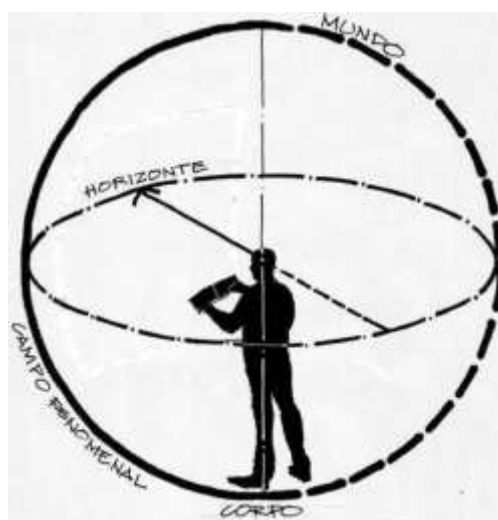
Portanto, por considerar que desenhar não significa congelar uma imagem em um instante fotográfico, orientei meus alunos a não se aterem à representação fidedigna e dimensional do espaço e nem à preocupação em calcular as distâncias e profundidades resultantes da projeção em perspectiva. A perspectiva cônica, exata, fixa, monocular e com intenções conscientes, embora convincente do ponto de vista representacional, não substitui a percepção do mundo vivido, onde o olhar é ativamente sinérgico, i.e. não é possível mirar em um único ponto de visão focal. A visão periférica, afocal, estereoscópica e antiperspectiva, pelo contrário, permite envolver o indivíduo no espaço (PALLASMAA, 2011).

Estas colocações sugerem que o olhar nos incorpora ao espaço, numa espécie de relacionamento semelhante à dinâmica do tempo, uma vez que, para Merleau-Ponty, "eu não o vejo segundo o seu invólucro exterior, vivo-o por dentro, estou englobado nele. Afinal de contas, o mundo está em torno de mim, e não adiante de mim" (2007, p. 290) (Fig. 28).

Ao afirmar que o mundo não está diante do observador que desenha por representação mental, mas como um acontecimento de adesão a ele pelo corpo em uma linguagem sensível, compreendo que a imagem visual apreendida no exercício do desenho pode estabelecer uma mediação com outras experiências sensoriais.



(a)



(b)

**Figura 28:** Comparativo entre o "ver" e o "sentir através de":  
 (a) Gravura de Brook Taylor (1719), demonstra os princípios da representação perspectiva "diante-de-si"; (b) Esquema do mundo envolvente "entorno-de-si", aonde o corpo é o centro da experiência.  
 Fonte: (a) PRAK, 1977, p. 35. (b) Desenho do autor.

Assim, ao compreendermos, por exemplo, que a pintura aquarela por meio de manchas coloridas, aparentemente abstratas, representa com mais naturalidade o campo visual do fenômeno percebido, por sua vez, afocal e periférico, podemos contestar as convicções da solidez perspectiva imposta pela representação do quadro de visão fixo. Deste modo, os tons escolhidos para a pintura se aquecem ou esfriam, de acordo com as sensações sofridas pelo corpo,



e o mundo apreendido pelos sentidos pode assumir no desenho o seu correlato no papel (Fig. 29).



**Figura 29:** Croqui realizado à noite na Lapa, Centro do Rio de Janeiro. Imagem multissensorial de experiência urbana, incluiu textualmente as descrições livres dos sentidos no tempo de afetação, com a preparação de cores sob um olhar corporificado. Fonte: Aquarela do autor, 01 jul. 2016.

No horizonte de sentidos, todas as sensações podem ser traduzidas em códigos de linguagem e coexistir em uma representação gráfica, traduzindo a complexa relação do corpo no espaço: pontos, linhas e manchas são entidades que presentificam a realidade visual e tátil; notas musicais, cifras ou a representação empírica de frequências audíveis registram a experiência auditiva; relatos textuais descrevem a experiência tátil e gustativa; manchas de bebida sobre as folhas do caderno registram os gostos apreendidos; pingos de perfume conservam o odor de uma experiência olfativa, assim como folhas de árvores, papel de bala, etc., podem ser fixadas no caderno como recordações físicas das vivências. Com isso, a visão

"retoma o seu poder fundamental de manifestar, de mostrar mais do que a si mesma" (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 290).

Portanto, acredito que o exercício do desenho de imagens multissensoriais pode contribuir para uma descrição do mundo observado e imaginado pelo aluno que desenha, permitindo, desta forma, uma investigação do ser, do seu passado, da sua memória e da sua imaginação. Acredito ainda que não devemos/podemos conceber o aluno de desenho como um mero "registrador mecânico" da realidade visiva que o cerca, assim como podemos/devemos considerar a representação artística de um objeto como uma transcrição tediosa de minúcias de sua aparência visível. Aqui as imagens da realidade, carregadas de significados e imersas em um campo de fenômenos, têm validade mesmo que estejam distanciadas da "verossimilhança realística", convencionadas pelas normas acadêmicas e pelo pensamento representacionista. A fim de romper com tal pensamento, examinarei, no próximo capítulo, algumas práticas que enfocam o ensino de desenho "tradicional" e o "experimental".





"Les mains", Le Corbusier, s/d  
Fonte: <http://www.vitruvius.com.br>

**5.ENSINO**



## 5 AS PRÁTICAS EM QUESTÃO: O ENSINO DE DESENHO SOB OS ENFOQUES TRADICIONAL E EXPERIMENTAL

De forma a avaliar o ganho cognitivo por meio de práticas que primam pela produção de imagens multissensoriais, tornando manifestas as considerações supracitadas, neste capítulo a abordo a proposição de alguns exercícios tradicionais e experimentais, respectivamente, nas disciplinas *Expressão Manual Artística I* (obrigatória) e *Croquis Urbanos* (eletiva), do Departamento de Projeto, Representação e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (DPRT-FAU-UFJF).

Inicialmente apresentarei os conteúdos da disciplina *Expressão Manual Artística I* que, a partir de um enfoque tradicional, trata do desenho de observação. Em seguida, de maneira a estabelecer um contato inicial com o tema em questão, abordo as experiências iniciais realizadas na atividade "Viagem de Estudos", que foram determinantes para a criação da disciplina eletiva *Croquis Urbanos*, apresentada na seção 5.3 e aprofundada no capítulo subsequente.

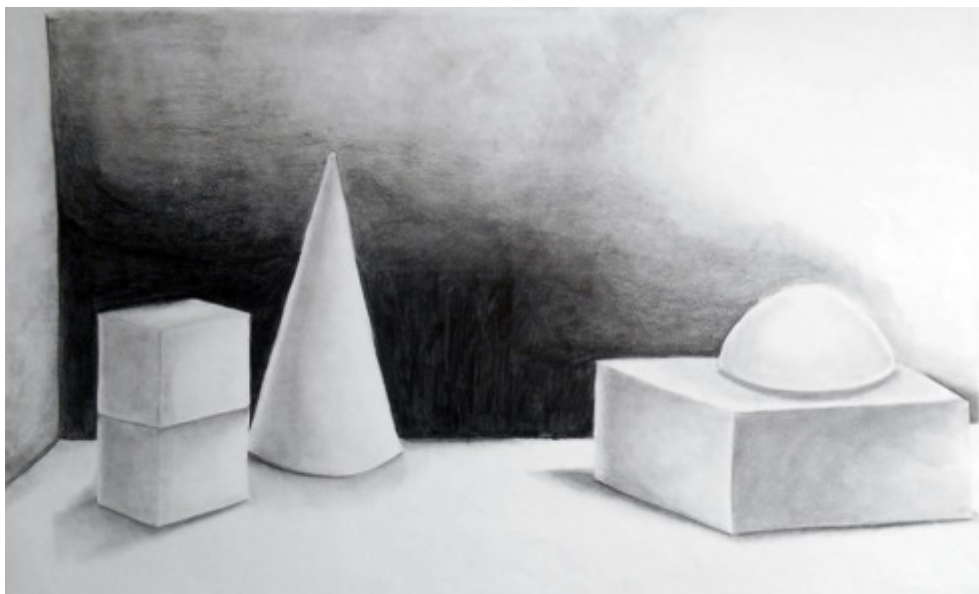
### 5.1 O ENSINO TRADICIONAL: A DISCIPLINA EXPRESSÃO MANUAL ARTÍSTICA I

No âmbito da educação gráfica e de seus métodos de ensino-aprendizagem, os conteúdos da disciplina *Expressão Manual Artística*

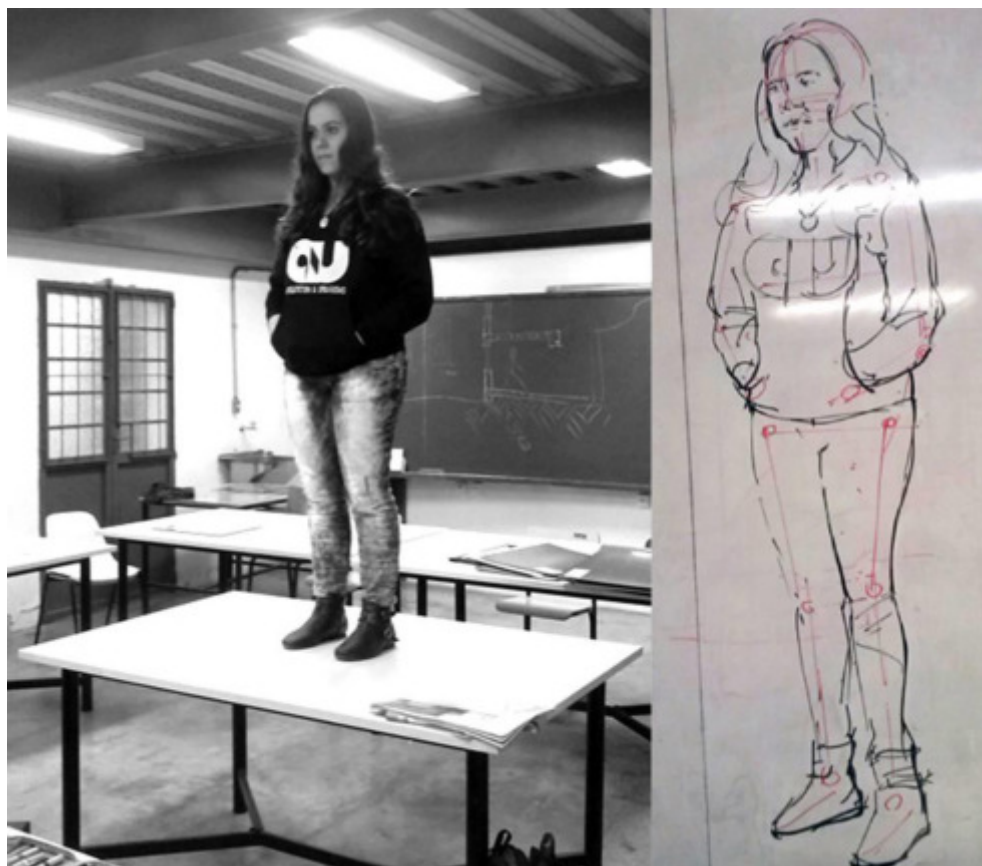
*I* (EMA I) herdam os conhecimentos e práticas oriundas dos cursos tradicionais, conforme citado no capítulo 1.

Sob o enfoque representacionista, a disciplina *EMA I* trata do desenho de observação tradicional. Ministrada no primeiro período do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAU-UFJF), tem por objetivo apresentar os fundamentos da linguagem gráfica para a expressão e comunicação, utilizando o desenho como estrutura comunicativa para descrição dos fenômenos espaciais, decorrentes da impressão visual.

Os conteúdos da disciplina primam por ordenar uma sintaxe que busca a descrição da visibilidade dos seus alunos mediante o conhecimento da perspectiva, luzes e sombras (Fig. 30).



(a)



(b)

**Figura 30:** Desenho de observação realizados na disciplina EMA I: (a) modelos em perspectiva; (b) figura humana.

Herança das tradições acadêmicas ainda vigente no ensino.

Fonte: Acervo do autor, 2013.

A disciplina *EMA I* tem carga horária de 45 horas/aula, distribuídas em quinze encontros semanais de 3 (três) horas cada. Para abarcar todo o conteúdo, o programa contempla 4 (quatro) módulos principais: (i) desenho de observação de formas básicas; (ii) desenho de observação arquitetônico e urbanístico; (iii) figuras humanas (e a inserção do homem no espaço natural e construído) e; (iv) teoria das cores e percepção visual. Deste modo, o conteúdo programático foi estruturado da seguinte forma (Quadro 1):



**Quadro 1:** Plano de curso - Disciplina *Expressão Manual Artística I*Fonte: Adaptado da ementa da Disciplina *AURO78* (DPRT-FAU-UFJF)

Aula n°	Conteúdo programático
1	Introdução ao curso; Apresentação dos objetivos, cronograma e lista de material;
2	Representação de formas básicas (ponto, linha, plano). Expressão de traços fundamentais, valores tonais e texturas; linhas retas e curvas, hachuras e pontilhados;
3	Teoria e história da perspectiva; Introdução à perspectiva cônica; Desenho de observação de volumes básicos;
4	Noções de luz e sombra e claro-escuro; representação de materiais;
5	Perspectiva de interior com um ponto de fuga;
6	Perspectiva de interior com dois pontos de fuga;
7	Perspectiva de exterior com um ponto de fuga e elementos paisagísticos;
8	Perspectiva de exterior com dois pontos de fuga e superfícies reflexivas;
9	O homem e sua anatomia; as regras de proporcionalidade e equilíbrio na figura humana; desenho rápido de modelos vivos;
10	Estilização da figura humana; a escala humana para a arquitetura e sua contextualização no espaço natural e construído;
11	Teoria das cores e da percepção visual; círculo das cores; cores primárias, secundárias e terciárias; cores neutras, análogas e complementares; cores frias e quentes; ótica fisiológica;
12	Composição de céus; Perspectiva atmosférica e tonal; Desenho de paisagem em cores; Relação de figura-fundo entre a abóbada celeste e a edificação.
13	Representação de materiais, sombras e texturas em fachadas de edifícios com interesse histórico em Juiz de Fora-MG;
14	Avaliação final: desenho de memória.
15	<i>Feedback</i> dos alunos e conclusão do curso.

Embora a disciplina *EMA I* tenha sido abordada da maneira tradicional a fim de atender as exigências curriculares, a atividade extracurricular "Viagem de Estudos" fez-me questionar sobre a validade de parte dos métodos de ensino-aprendizagem adotados em *EMA I*, conforme explicitarei na próxima seção.

## 5.2 UMA APROXIMAÇÃO INICIAL: VIAGEM DE ESTUDOS (FAU-UFJF)

Uma primeira aproximação com a experiência sensorial foi realizada na atividade "Viagem de Estudos" (43), ocorrida entre os dias 22 a 27 de março de 2015. O roteiro contemplou visitas a monumentos e edifícios em diversas cidades históricas mineiras, tais como Ouro Branco, Catas Altas, Santa Bárbara (Santuário do Caraça), Brumal, Belo Horizonte (bairro da Lagoinha e Pampulha) e Congonhas. Esta viagem também foi uma oportunidade para se estabelecer uma relação mais estreita e solitária entre eu mesmo e o meu caderno de viagem, aproximando-me do tema em questão e das particularidades do grupo de alunos e de professores do outro departamento (44) inscritos na excursão.

O roteiro da viagem foi planejado com foco na realização de atividades *in situ*, enfatizando a prática do desenho de observação com o uso de técnicas úmidas, como aquarelas e aguadas de nanquim. O caderno foi desenvolvido no formato paisagem, o que permitiu a descrição de uma perspectiva panorâmica do lugar apreendido, sugerindo um olhar em movimento. Em cada parada os alunos realizavam seus registros em um tempo determinado, o suficiente para

---

(43) Coordenado pelos professores *DSc.* Ana Aparecida Barbosa Pereira, *MSc.* Mônica Cristina Henriques Leite Olender e *MSc.* Ricardo Ferreira Lopes, na Semana de Arquitetura e Urbanismo da FAU-UFJF.

(44) Departamento de Projeto, História e Teoria na Arquitetura e Urbanismo (DPHT-FAU-UFJF).

que as respostas fisiológicas dos receptores sensoriais aflorassem e, assim, cada um pudesse registrar estes estímulos (45).

Os alunos anotavam nos cadernos as suas percepções, com total liberdade de expressão, utilizando não somente grafismos, mas também relatos textuais que descreviam os sentidos táteis.

Uma das atividades propostas foi realizada com a colocação de vendas nos olhos em uma visita a uma igreja barroca. Esta atividade tinha por objetivo estimular o senso espacial por meio do tato e a interação entre os colegas de classe, visto que enquanto um aluno tateava o objeto arquitetônico, o outro anotava no caderno as percepções narradas (Fig. 31).

---

(45) Assim compreendido inicialmente em minha investigação, conforme pressupostos empiristas.



**Figura 31:** Percepção tátil em Igreja Matriz de Catas Altas.  
Fonte: Fotografia de Carolina Antonucci, 23 mar. 2015.

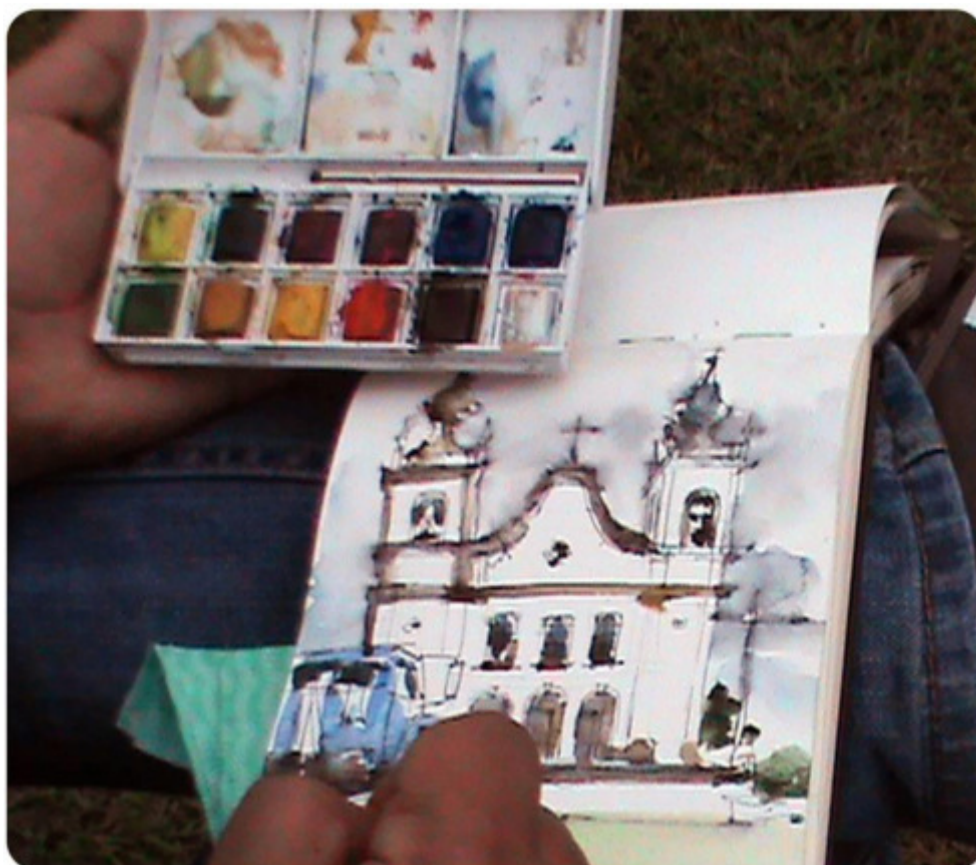
Imagens de "tempos passados" também emergiram, a exemplo da inesperada presença da comitiva de tropeiros em Catas Altas que, na medida em que transitavam nos seus cavalos, faziam ecoar nas ruas pavimentadas em pedra do tipo pé-de-moleque e nas fachadas coloniais os sons da cavalgada. Ao solicitar que fechassem os olhos, alguns alunos relataram que concebiam como era a cidade no século XVIII e, assim, descreviam o que emergiam em sua imaginação (Fig. 32).



**Figura 32:** Ecos do passado em representação do presente. Morro da Água Quente, Catas Altas-MG.

Fonte: Fotografia de Mônica Olender, 23 mar. 2015.

Um aluno conhecedor de música anotou as notas musicais reconhecidas nos badalos dos sinos da igreja de Catas Altas e as incluiu na perspectiva. Neste momento, gotas de chuva dissolveram a tinta aquarela, produzida ao ar livre ao se retratar a igreja, eternizando no papel a sensação produzida pelo toque dos pingos frios na pele (Fig. 33).



**Figura 33:** Gotas de chuva se fundiam a aquarela e imprimiam as sensações corpóreas. Igreja Matriz de Catas Altas-MG.  
 Fonte: Aquarela do autor. Fotografia de Ana Barbosa, 22 mar. 2015.

A aluna PAFC (23 mar. 2015) registrou, no desenho de uma fachada construída com a rudimentar técnica de pau-a-pique, um fragmento de música que dizia "portas e janelas ficam sempre abertas pra [sic] sorte entrar" (46). O material construtivo sugere que o olhar penetre em sua superfície, atestando a veracidade de sua matéria, como uma extensão do tato. Segundo a aluna, durante a percepção, a música emergiu como uma "voz interior" enquanto desenhava estas texturas (Fig. 34).

---

(46) Citação extraída da canção "Vilarejo". Compositor: Arnaldo Antunes/ Carlinhos Brown/ Marisa Monte/ Pedro Baby. Álbum: Infinito Particular, Rio de Janeiro: gravadora Phonomotor Records/EMI, 2006.



**Figura 34:** Texturas e sons do interior emergem na representação de fachada. Morro da Água Quente, Catas Altas-MG.

Fonte: Desenho de PAFC. Fotografia de Mônica Olender, 23 mar. 2015.

No Santuário do Caraça, por ser afastado do meio urbano, não havia sinal de telefonia celular, *internet* e nem de televisão, o que facilitou o maior interesse e concentração dos alunos nas atividades artísticas. Texturas, ecos dos espaços interiores, calor, frio, silêncio, neblina, mofo, picadas de mosquito, paisagem natural, diversas espécies vegetais... tudo era motivo para percepção e registro nesta imersão.

O lobo-guará, espécie típica da região, havia sido retratado por muitos que estiveram próximo ao animal. No terceiro dia de viagem

e de exercícios intensos, os alunos depositavam ainda mais confiança na prática de croquis sobre suas cadernetas.

Ao final do roteiro, em Congonhas, após as primeiras descrições sensoriais, sugeri um registro da imagem mais marcante da viagem, em apenas cinco minutos. Chamou-me atenção que alguns alunos desenharam o lobo-guará, correlacionando-o às cidades históricas. Estes desenhos eram seguidos de anotações de sentimentos saudosos dos familiares destes alunos, evocando também os laços de amizade firmado entre os membros do grupo em excursão (Fig. 35). Segundo alguns alunos depoentes, as atividades realizadas na viagem de estudos foram bem-sucedidas, pois os permitiu trabalhar livremente, sem a obrigatoriedade e o rigor de uma avaliação rígida.





**Figura 35:** Desenho de observação evocando sentimentos saudosistas.  
 Fonte: Desenho de HCA. Fotografia de Mônica Olender, 27 mar. 2015.

Os exemplos supracitados foram de suma importância para a proposição de uma disciplina eletiva que complementasse o conteúdo de *EMA I* e que pudesse se diferenciar dos métodos tradicionalmente utilizados nas disciplinas de desenho de observação. Deste modo, a disciplina *Croquis Urbanos* priorizaria as experiências sobre a afetação do corpo sensível, conforme exposto a seguir.

### 5.3 O ENFOQUE EXPERIMENTAL: A DISCIPLINA CROQUIS URBANOS

A disciplina em questão propôs atividades práticas como forma de aproximar os alunos da experiência arquitetônica e urbana, tomando inicialmente como principal recorte a cidade de Juiz de Fora-MG.

A referida disciplina foi ofertada aos alunos que cursam a partir do 3º período, exigindo como pré-requisitos as disciplinas de *Expressão Manual Artística (EMA I e EMAII)*. Isto permitiu a participação de alunos de diversos períodos, tornando a turma bem heterogênea.

Ainda que os conteúdos da disciplina fossem bem definidos, seu rumo foi indeterminado, pois, a metodologia da pesquisa-ação (47), empregada para a organização conceitual de seus conteúdos experimentais, envolveu uma construção mútua e colaborativa com os alunos, acarretando uma constante redefinição de seu programa. Assim, em contraposição à rigidez do ensino formal e tradicional, o caráter experimental da disciplina teve por consequência um cronograma flexível, admitindo alguns imprevistos e a uma maior liberdade nesta construção ativa.

---

(47) Conforme descreverei adiante, na seção 7.2.

Vale ressaltar que a maioria dos alunos haviam cursado a disciplina *Expressão Manual Artística I* (tendo como professor o autor desta tese). Ciente do fato, levei em consideração no programa que os alunos adquiriram um contato prévio com os conteúdos relacionados à técnica da perspectiva.

Com o intuito de contribuir com a formação cultural e cognitiva dos alunos participantes por meio de uma abordagem fenomenológica, propus na disciplina *Croquis Urbanos* algumas atividades que visavam à elaboração de desenhos e relatos descritivos das suas experiências sensoriais, tomadas tanto na dimensão do sensível, quanto no campo da interpretação e da construção de outros significados possíveis, aproximando-os das experiências mundanas. Neste sentido, o objetivo geral da disciplina foi adotar o desenho como linguagem para descrição da experiência de corpo por meio da produção de "imagens multissensoriais".

O tema "croquis urbanos" foi pautado sob três eixos temáticos fundamentais: (i) o espaço; (ii) o tempo; (iii) o outro. Tratarei de explicitá-los adiante:

(i) O espaço (existencial): a abordagem pretendida incide em não nos determos ao rigor lógico do raciocínio pautado nas leis da perspectiva cônica e geométrica do espaço dimensional,

deixando que os alunos construam gráfica e textualmente suas percepções intuitivas de mundo com total liberdade de expressão. Deste modo, a avaliação dos trabalhos considera a volição do aluno, i.e. o ato da vontade determinada em produzir o desenho e registrar suas descrições com sinceridade. Assim, respeitei as expressões artísticas de cada estudante, abolindo quaisquer critérios baseados em juízos de valor, que enunciariam apreciações de princípios estéticos, e aboli a avaliação pautada na descrição da realidade visual, que estariam baseadas na fidelidade da proporção e da perspectiva linear.

(ii) O tempo (de afetação): emerge da duração do ato de desenhar no fluxo contínuo da experiência vivencial. Desenhar a perspectiva do espaço real requer tempo, que não se comprime em um instante do clique fotográfico e tampouco na apreensão direta e comprimida do ciberespaço. A essência entre o tempo e o espaço é o movimento, compreendido nas seguintes situações: se estou desenhando fixo em um ponto de referência do espaço, o meu corpo (que envolve na minha carne, o pulsar do sangue em minhas veias, suor, sistema nervoso, etc.) está em constante movimento no tempo, ao passo que se meus ossos e músculos se movimentam, desde o deambular nos espaços urbanos, até o giro

da minha cabeça e meus olhos ao defrontar sinergicamente o espaço vivido.

Sugeri que a produção de imagens multissensoriais ocorresse por meio da representação antiperspectiva do olhar em movimento, i.e. ampliando-se o cone ótico por meio de diversos momentos de visada. Estas concepções, por si, exigem um formato panorâmico do caderno de desenho. Não houve preocupação com o enquadramento, pois o conceito do quadro perspectivo foi deixado de lado, assim como a visão totalmente focal.

A ideia de que estamos envolvidos em um campo fenomenológico, por sua vez, reforça a nossa presença existencial no mundo. Assim, ver é explorar, e a varredura do espaço da visão requer a ampliação do campo visual pelo movimento, pelas sucessões do tempo e, por correspondência, dos limites do papel. A condição normal de percepção visual está na imprecisão dinâmica e na ausência do foco, tão bem representado pelas manchas de tinta em contato com a superfície do papel. Em geral, os alunos costumam não reconhecer isso e, assim, representam o mundo ao seu redor na perspectiva focal, falsamente em constante acuidade.

(iii) O outro (na interação social): reconheço os alunos como sujeitos da experiência "destinados e abertos ao mundo", segundo expressão "merleau-pontyana". O desenho como instrumento de retorno à experiência perceptual não anula o caráter mundano de nossa existência, nem rompe os "fios intencionais" que os ligam ao mundo circundante - um mundo que se faz surgir também do ato de desenhar e que, ao mesmo tempo, é construído com os (e pelos) outros. Portanto, tanto os colegas de turma quanto os que ali aparecem de maneira fortuita, interagem na relação social e na vida urbana e têm lugar para a construção do mundo conjuntamente. Ao longo da descrição das atividades da disciplina, no próximo capítulo, várias situações e atividades reforçam minha ideia sobre esta interação.

Para que os conceitos descritos acima tornem-se manifestos, estabelecemos uma comparação dos termos empregados na disciplina *Croquis Urbanos* com as principais definições convencionais no ensino tradicional do desenho de observação. Assim, os principais termos a serem recorridos ao longo do curso foram sintetizados no quadro abaixo (Quadro 2):

**Quadro 2:** Comparativo conceitual de termos empregados na disciplina  
*Croquis Urbanos*

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Abordagem Tradicional	Abordagem Experimental
Perspectiva cônica - visual	Imagem multissensorial
Ponto de fuga	Sincronismo entre a varredura visual e a mão
Linha do horizonte	"Horizonte de sentidos"
Quadro	Corpo
Relação dual observador X objeto	Relação integrada corpo e mundo
Cone ótico ou pirâmide visual	"Campo fenomenal"
Espaço dimensional	Espaço existencial
Tempo: visada fixa e monocular	Tempo: olhar e o corpo em movimento

Do exposto, a disciplina foi estruturada em quatro módulos:

- (i) liberdade gráfica: introdução às múltiplas técnicas úmidas;
- (ii) desenvolvimento de técnicas úmidas: aquarela;
- (iii) croquis urbanos: narrativas e as descrições dos sentidos;
- (iv) a produção de imagens multissensoriais.

Nesses quatro módulos foram realizados 15 (quinze) encontros semanais com quatro horas cada, totalizando 60 horas ao longo de dois semestres letivos. A primeira turma ocorreu entre abril a julho de 2016 e a segunda turma foi ofertada entre agosto a novembro de 2016. Ambas as turmas tinham 20 alunos.

Os dois primeiros módulos totalizaram cinco encontros. De caráter introdutório, estimulou os alunos à mudança de perspectiva, a vencer preconceitos tradicionais estabelecidos na abordagem

tradicional, bem como advindos de sua condição cultural. Outro propósito foi a introdução às técnicas úmidas, como aguada de nanquim e a aquarela - e a técnicas alternativas, como manchas de beterraba, café, vinho, etc.

Os dois últimos módulos enfatizaram a produção de "imagens multissensoriais" por meio de atividades que permitiram maior contato dos alunos com o meio urbano. No próximo capítulo as aulas serão minuciosamente descritas, de acordo com a sequência do curso, apresentada a seguir (Quadro 3):

**Quadro 3:** Plano de curso - Disciplina *Croquis Urbanos*

Fonte: Adaptado da ementa da Disciplina AUR125 (DPRT-FAU-UFJF)

Aula n°	Conteúdo programático
1	Introdução ao curso: "Sentir através de"; Apresentação dos objetivos, cronograma e lista de material;
2	Superação de preconceitos tradicionais;
3	Desenhar-me, desenhando-te': as figuras humanas no cotidiano;
4	Aquarela: fluidez e gravidade;
5	Aquarela: imagem poética e imaginação;
6	Experiência multissensorial: a arquitetura e o contexto urbano;
7	Perspectiva dos sabores;
8	Perspectiva de espaços aromáticos;
9	Perspectiva de sons em interior arquitetônico;
10	Imagem multissensorial e a dimensão existencial;
11	As "sensações seriais";
12	Viagem de estudos: atmosfera noturna, o outro, ritmo e movimento;
13	Viagem de estudos: captura da essência da paisagem;
14	Viagem de estudos: relatos da experiência;
15	<i>Feedback</i> dos alunos e conclusão do curso.







*un moment  
si libres.*

*Ne devrait-on  
pas faire ac.  
complir un  
grand voyage  
en avion aux  
jeunes gens  
ayant terminé  
leurs études.*

54

## **6. PRÁTICAS**



## 6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS DA DISCIPLINA CROQUIS URBANOS

Neste capítulo abordo, de forma mais abrangente, as atividades realizadas em cada aula da disciplina *Croquis Urbanos*, ao longo de dois semestres letivos do ano de 2016. Desta forma, considero ser importante relatar as minhas percepções como professor (na primeira pessoa do singular) e as vivências estabelecidas ativamente com os meus alunos (na primeira pessoa do plural).

Na descrição que faço a seguir encontram-se em alguns pontos, elaborações teóricas e conceituais que sustentam as nossas experiências, inclusive os objetivos a serem alcançados, bem como algumas estratégias didáticas realizadas estabelecendo uma síntese dos pontos significativos apreendidos em cada encontro (48).

\* \* \*

### Aula 1: Introdução - "Sentir através de"

Objetivo: apresentar os propósitos da disciplina, a lista de materiais e o programa do curso. Distribuí um questionário inicial (ver documento anexo), em que alunos descreveram suas percepções no que diz respeito às suas competências artísticas de desenho, assim como que era esperado da disciplina.

---

(48) Na descrição de cada aula relato, simultaneamente, as atividades mais importantes realizadas nas turmas 2016.1 e 2016.3.

Conceitos: abordagem fenomenológica experimental, alternativa à tradicional posição representacionista, comumente empregada em disciplinas de desenho de observação. Explicitarei o tema "croquis urbanos" segundo a noção de imagem multissensorial, abordado em linguagem compreensível para os alunos. Para exemplificar, utilizei as práticas do movimento mundial *Urban Sketchers*, expondo suas ressonâncias na representação gráfica contemporânea. Enfatizei também a importância da tinta aquarela e da caderneta/diário gráfico do viajante como meio e suporte na impressão dos sentidos, a serem realizadas com a linguagem do desenho em nossa relação sensorial e corpórea com o mundo.

#### Aula 2: Superação de preconceitos tradicionais

Objetivo: colocar em "parênteses" os (pre)conceitos advindos do representacionismo, suspendendo às convenções do método perspectivo tradicional.

Conceitos: desenhar o que vemos, desconsiderando o ponto de fuga, visto que ele não se manifesta em nosso campo visual. Temos apenas um senso de direção que sinaliza o paralelismo das linhas de contorno, que por sua vez representa o limiar entre a figura e o fundo, ou de dois planos concorrentes entre si. Sugeri aos alunos delinear os contornos da profundidade, com maior liberdade artística

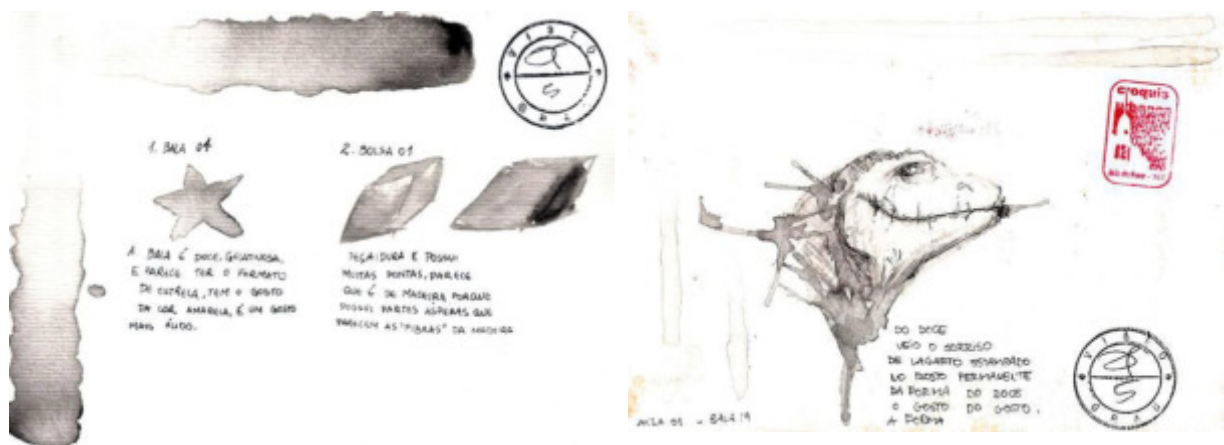
e gestual, pela relação sinérgica e intencional da varredura visual com o movimento sincrônico da mão.

Da mesma forma, a linha do horizonte, imaginária, nivela-se por definição ao nível dos olhos do observador. Esta representação cai por terra, quando penso que o limiar entre a superfície terrestre e a abobada celestial é curvo e nem sempre aparece nítido diante de nós. Entretanto, se compreendo que meus semelhantes, quando se posicionam ao mesmo nível que os meus olhos, revelam-me o meu próprio horizonte; logo, reconheço o outro vendo-o como igual, tomando os seus olhos como se fossem os meus, dialogando com eles e compartilhando nossas experiências do mundo. Isto significa que observar o outro exige observar a si mesmo enquanto se observa o mundo, pois entre o ser humano e o mundo não há hierarquia, nem um plano segregador, mas uma constante cooperação em movimento que envolve as intenções corporificadas ("eu posso") e as habilidades sensório-motores que ocorrem nesta dinâmica. Esta concepção ativa rompe com a noção representacionista de que recebemos passivamente as informações e comandos exteriores e da mentalização descorporificada das coisas representadas ("eu penso").

A relação ativa do corpo com o meio desencadeia a ação que torna inseparável o ser e o mundo. Neste sentido, para superar o preconceito do predomínio das imagens visuais sobre nossos sentidos,

tão característico em nossa cultura contemporânea, refletimos sobre a possibilidade de se "desligar" o sentido visual na percepção, atendo-nos aos sentidos táteis e gustativos.

Estratégias: antes da atividade principal prevista para a aula, solicitei no primeiro exercício pinceladas que orientam a fluidez da tinta e a necessidade de dominá-la com habilidade e velocidade, a fim de explorar as possibilidades de manchas e da imprevisibilidade dos resultados, em substituição às linhas de contorno na percepção da forma. O exercício consistia em "sentir" o pincel deslizar pelo papel, em sucessivas camadas sobrepostas e em escalas de gradientes tonais (Fig 36).



(a)

(b)

**Figura 36:** Pinceladas fluidas e aguadas sobre o papel.

Pinturas dos alunos (a) LSRT; (b) TSBC.

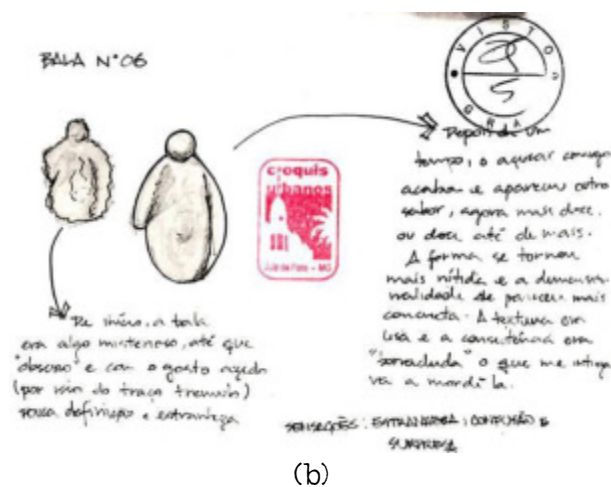
Fonte: Fotografia do autor, 02 set. 2016.

Para o segundo exercício distribuí sacos de papel opacos numerados, em que continha uma bala mastigável (Fig 37a). Solicitei

aos presentes que enumerassem seus desenhos de acordo com a referência dada e com os olhos fechados lançassem a bala na boca, para que, sem mordê-la ou engoli-la, pudessem deslizar a língua sobre ela, colidi-la no véu palatino, saborear seus gostos e descrever todas essas experiências no caderninho (Fig 37b;c).



(a)



(b)



(c)

Figura 37: (a) Balas sortidas, experiência tátil-gustativa; (b) Descrição do aluno DRC (c) Descrição da aluna MGSP.

Fonte: Fotografia do autor, 02 set. 2016.

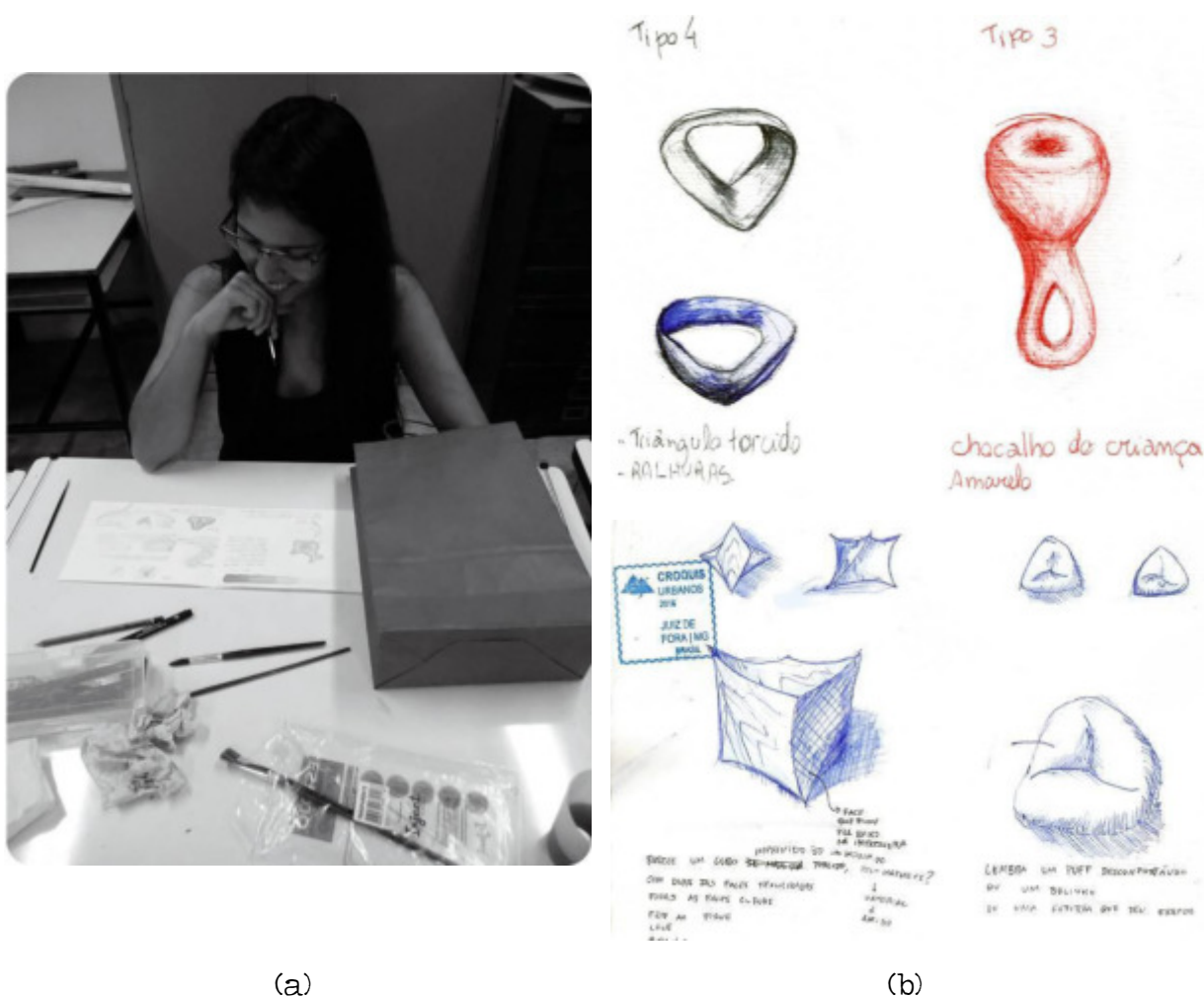


Diversas formas foram surgindo na descrição, sem a preocupação de se comparar o referente gráfico com o que era verdadeiramente idêntico ao ente percebido, pois não foram reveladas as formas visuais destas balas. Esta experiência revelou que a movimentação da bala na boca e a percepção do paladar podem nos dar a noção de espaço. O exercício da bala revelou-lhes, em princípio, que o paladar envolve o tato e o olfato, enquanto a língua se movimenta ao redor da bala, explorando tatilmente a sua forma e suas peculiaridades (textura, elasticidade, dureza, porosidade, lisura, granulidade, etc.). Complementarmente, o olfato registra o aroma, doce, amargo ou azedo.

Muitos alunos relataram ter a impressão de "sentir as cores" na exploração da bala, associando a cor com as qualidades aromáticas e gustativas de toda sorte de sabores frutados fornecidos.

O terceiro exercício, na sequência, desenvolveu a experiência tátil a partir do desenho às cegas. Foram distribuídos seis sólidos diferentes, cada qual envolvido em uma sacola de papel colorida e fechada que correspondia ao número de referência daquele tipo de superfície. Foram produzidas três cópias de cada um dos seis tipos totalizando 18 (dezoito) sacolas, que foram entregues para cada aluno que, por sua vez, tinha quinze minutos para tatear com as mãos e desenhar a forma no papel, descrevendo verbalmente, ao mesmo tempo,

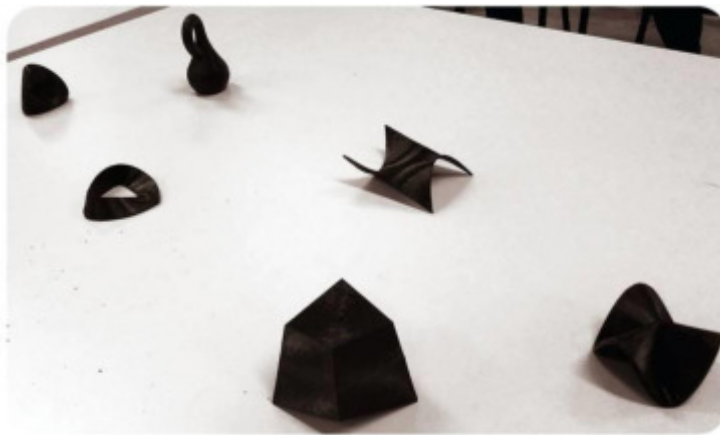
suas qualidades sensoriais. Ao término do tempo, o aluno passava a sacola para o colega ao lado, garantindo que a troca ocorresse simultaneamente, mantendo-se um fluxo circular (Fig. 38a;b).



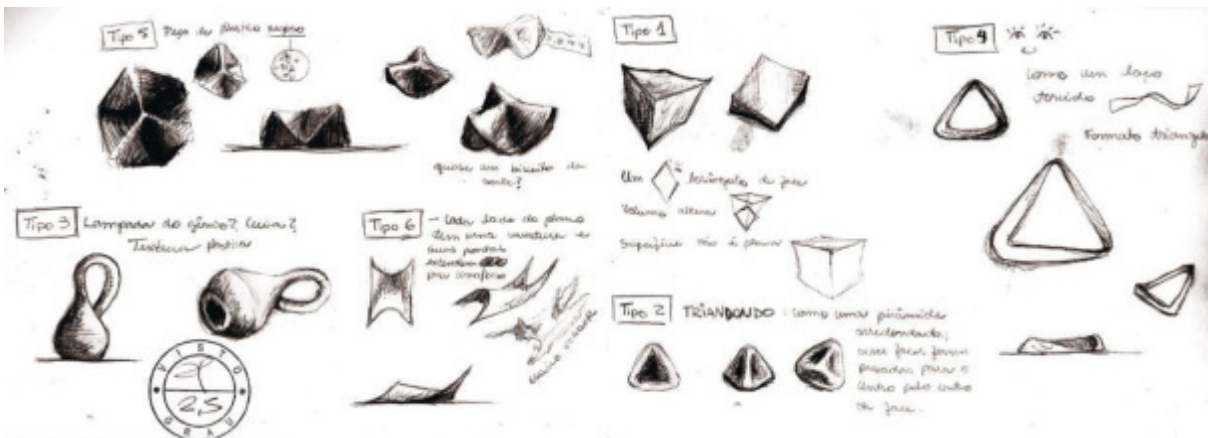
**Figura 38:** (a) Aluna a descrever as suas experiências táteis; (b) Descrições dos alunos BRC e ALO, 29 abr. 2016.  
Fonte: Fotografia do autor, 02 set. 2016.

É bem verdade que o homem possui habilidades e sensibilidades e utiliza as mãos para conhecer, acariciar e confortar outros membros de sua espécie. Mas, conforme Piaget e Inhelder (1993), é inato o dom de usar as mãos para explorar, desde bebês, o meio físico - diferenciando e discernindo pelo tato as superfícies e sua forma. A

ruptura com a concepção tradicional se deu porque a experiência tridimensional não foi proporcionada pela perspectiva da visão, mas pelas sensações mediadas pelo tato e pela cinestesia quando também é considerado o movimento dos objetos por meio das mãos. Conforme as descrições dos alunos, tocar e manipular objetos misteriosos com as mãos produziu no imaginário "um mundo de coisas" devido às formas complexas meticulosamente modeladas para o exercício (Fig. 39) (49).



(a)



(b)

**Figura 39:** (a) Sólidos topológicos confeccionados com impressora 3D; (b) Descrição da aluna PAC de experiências táteis.

Fonte: Fotografia do autor, 29 abr. 2016.

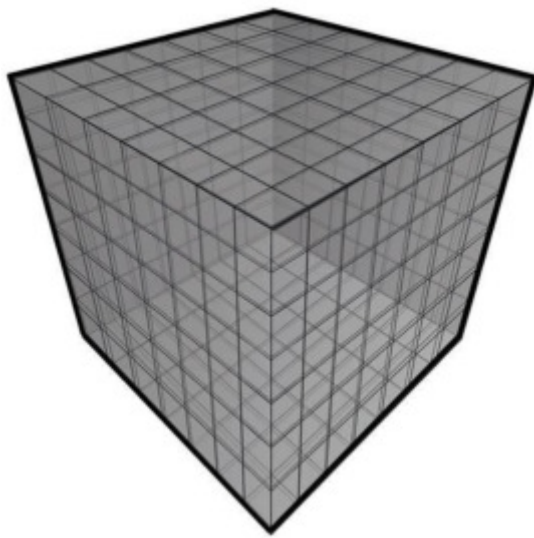
(49) Empreguei *softwares* gráficos para execução dos sólidos, materializando-os em plástico ABS com o recurso de impressora 3D.

Por razões estratégicas, optei por não utilizar os sólidos básicos (cubo, cilindro, cone e esfera), pois facilitaria o reconhecimento de formas pré-concebidas no imaginário. Assim, utilizei seis sólidos com superfícies não-euclidianas (50) (Fig. 40). A proposta visou desprender da representação de formas pré configuradas no imaginário, como sólidos básicos ou dos poliedros (também conhecidos como sólidos platônicos).

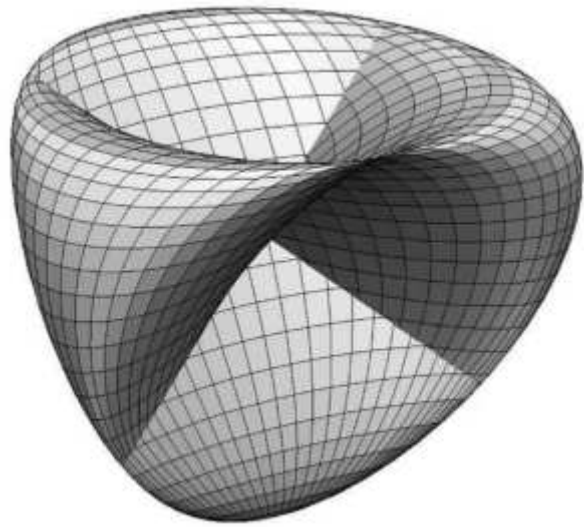
---

(50) O conceito de "espaços topológicos" aqui assumido, advém do ramo da Topologia Geométrica, que reconhece a geração e transformação de formas por meio da deformação por forças de tensão. A geometria não-euclidiana, por sua vez, trata de resoluções em superfícies curvas, i.e. não-planas, redefinindo os postulados de Euclides. Assim, as seguintes superfícies foram empregadas na experiência:

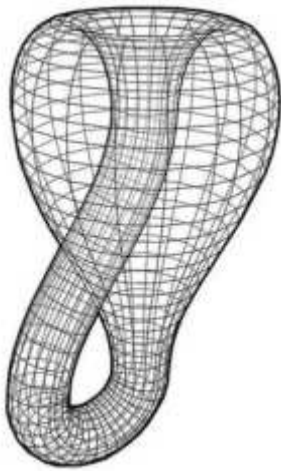
- (i) Hexaparaboloide hiperbólico regular: sólido composto por seis superfícies não-desenvolvíveis iguais entre si, cada qual classificada como paraboloide hiperbólico;
- (ii) Superfície Romana de Steiner: superfície singular sem bordas que possui um ponto de interseção triplo e seis superfícies similares à um "Guarda-chuva de Whitney", localizados nos pontos finais dos três segmentos de pontos duplos que se interceptam no ponto triplo;
- (iii) Garrafa de Klein: superfície não-orientável, sem borda, em que as noções de direita e esquerda não podem ser definidas de maneira consistente;
- (iv) Lazo de Möbius: espaço topológico não-orientável, obtido pela colagem das duas extremidades de uma faixa com uma borda e um lado, após efetuar meia volta. Representa um caminho infinito, onde se pode percorrer toda a superfície da faixa que aparenta ter dois lados, mas só tem um;
- (v) Conóide de Plucker: superfície regrada onde todas as linhas geratrizes são paralelas a um plano mestre e passam, obrigatoriamente, por uma linha de eixo;
- (vi) Conóide parabólico: superfície regrada não-desenvolvível, formada pelo deslocamento de reta geratriz sobre duas parábolas reversas e perpendiculares ao plano diretor.



(a)



(b)



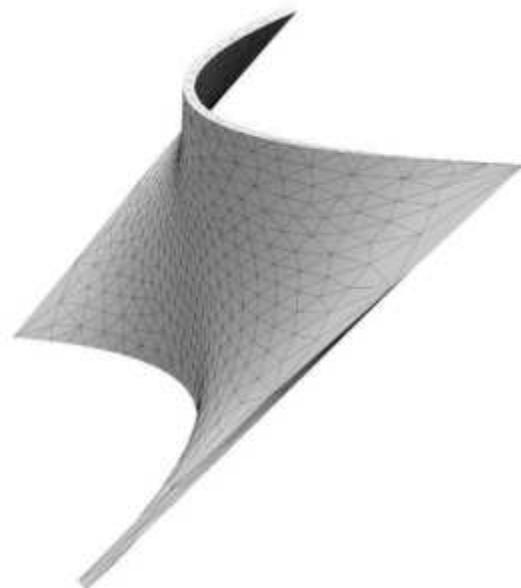
(c)



(d)



(e)



(f)

**Figura 40:** Figuras complexas modeladas para impressão 3D.  
Fonte: acervo do autor, 2016.

Nesta concepção, a ideia foi a de que as figuras geométricas espaciais e planas permitiriam o reconhecimento, a organização e a sistematização mental para a posterior representação no papel. No entanto, as superfícies topológicas propostas geraram certa confusão mental nos alunos devido à maneira em que as coisas foram apreendidas na percepção tátil. Conforme seus relatos, concluiu que esta dificuldade manifestou-se por não ter havido uma experiência anterior com a forma, bem como por não haver uma distinção clara entre figura e fundo, fazendo que os contornos perdessem o sentido. O movimento cinestésico também permitiu uma noção global de estar em várias posições do espaço ao mesmo tempo, sem uma perspectiva fixa do objeto.

Conforme a descrição de um dos alunos ao longo do exercício: aflora "uma coisa que não é compreendida mentalmente, mas que é diretamente sentida na experiência com as mãos" (51), entendo que o imaginário permitiu aos estudantes evocar associações que cindem com a projeção de memórias. A comprovação desta constatação se deu pela descrição de uma aluna que comparou a superfície do Conóide de Plucker com a arquitetura de Jørn Utzon para a casca da Ópera de Sidney (1973) e de um aluno (HBS) que associou a Roca Gallery de Londres da arquiteta Zaha Hadid (2011) ao conóide parabólico (Fig. 41).

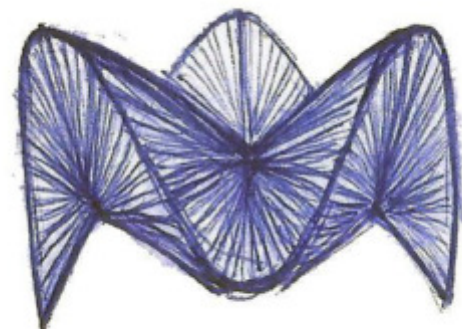
---

(51) Depoimento da aluna LDBSN (2ª turma) em 02 set. 2016.





(a)



(b)



(c)



(d)

**Figura 41:** Associação de imagens e projeção de memórias: a imagem tátil relacionada com a cultura arquitetônica. (a) Ópera de Sydney; (b) descrição aluna LEAS; (c) Galeria Roca; (d) Descrição do alunos HBS  
 Fonte: (a;b) <https://www.archdaily.com>; Desenhos dos alunos, 29 abr. 2016.

Sem a noção de contornos, reforçada pela ausência da figura-fundo e de alguns sólidos que, pela natureza da sua própria forma, não apresentam contornos evidentes, a aplicação direta da aguada de nanquim no papel se revelou mais eficaz. Pinceladas soltas revelaram manchas que representaram pictoricamente as massas sentidas pelo tato, mantendo a sincronia entre a afetação e a narrativa gráfica, dificilmente alcançado no grafismo de linhas de construção e desenho.

Alguns alunos revelaram que sentiram a cor, ora associando ao reflexo de cor da bolsa de papel, ora por imaginar a materialidade dos objetos apalpados, impressos em plástico ABS (descritos como sendo brancos - equivocadamente, uma vez os objetos eram de plástico preto. Uma aluna se sentiu "perdida no espaço, percorrendo e não chegando no mesmo lugar", pois muitos objetos "não tinham aresta", nem vértice e, assim, não permitiam a concepção cartesiana do ponto de origem ou qualquer outra referência que não fosse o contato do corpo com a coisa percebida. Outros estudantes revelaram que sentiram agonia por não visualizar os objetos. Outros já sentiram forte vontade de levar o modelo até a boca, de morder e de apalpar ao mesmo tempo.

Após cinco rodadas, o último objeto foi desenhado totalmente às cegas, para não desviar a atenção, e com uma mão no desenho e a outra no interior da bolsa de papel. Nesta experiência eles alegaram que percebiam melhor a forma apalpada, sintetizando a representação gráfica em linhas gerais e um traço mais seguro do que os anteriores.

Síntese: estes experimentos confirmaram a minha crença inicial de que a experiência direta ultrapassa a descrição puramente visual e de que para se sentir pessoalmente envolvido não é preciso se preocupar com o que enxergamos, o que, reafirmo, ser o grande mito de se representar o mundo com absoluta certeza e plena fidelidade.



### Aula 3: "Desenhar-me, desenhando-te": as figuras humanas no cotidiano

Objetivo: refletir sobre a relação de proximidade do aluno com outrem sobre como desenhar no meio urbano pode produzir relações sociais por meio do autorreconhecimento de cada indivíduo em um dos outros. Estas relações são cruciais para a percepção mais ampla da cidade, de seus cidadãos e de suas identidades culturais.

Estratégias: a aula foi realizada em uma praça pública próxima ao campus da UFJF. Propus que fizessem desenhos dos próprios colegas, organizados em grupos, de forma a simular situações do cotidiano, típicas em observações etnográficas.

Esta aula foi introduzida com a leitura de texto "Desenhar-me, desenhando-te": as figuras humanas no cotidiano (GONÇALVES in URBAN SKETCHERS, 2011) no qual o "desenhador" reflete sobre sua dificuldade em retratar de forma precisa uma pessoa no contato face-a-face. O autor relata que passou a "encarar de frente" a sua timidez desenhando apressadamente as pessoas que se situavam à sua frente nos vagões do metrô de Londres. Chamou essa atividade de "*subway life*" (ibid, p. 10) e passou a fazer repetidas vezes em diferentes cidades e países. Assim, concluiu que, após cerca de três mil desenhos e uma infinidade de cidades vivenciadas, ele se reconheceu em toda

aquela gente, uma vez que ele estava no mesmo vagão fechado se deslocando junto com os outros.

O caráter antropológico da aula, especialmente no que se refere ao estudo descritivo de aspectos sociais e culturais do grupo social observado, se estendeu também ao uso alternativo de materiais orgânicos disponíveis para a pintura, tais como manchas de café e suco de beterraba (Fig. 42).



**Figura 42:** Desenhar o outro com manchas de café e suco de beterraba. Desenho do aluno TSBC. Fonte: Fotografia do autor, 09 set. 2016.

O tema para o segundo exercício consistiu em retratar um colega de turma qualquer. De modo geral, os alunos apresentaram mais

confiança, depositando nos seus desenhos as falas das pessoas observadas e alguns sons, como os assovios, por exemplo. Os croquis foram sendo realizados de forma mais ágil, compreendendo a importância da síntese, em especial pela representação de figuras que estão em movimento (Fig. 43).



**Figura 43:** Aluno a retratar figuras em movimento.

Fonte: Fotografia do autor, 09 set. 2016.

Propositalmente, o foco não foi a representação da figura humana e suas relações escalares com a arquitetura, uma vez que a intenção era apenas a representação de pequenas vinhetas, pouco elaboradas.

No terceiro exercício foi sugerida uma ligeira aproximação com o ambiente urbano, contemplando as figuras humanas em sua interação com o meio (Fig. 44).



**Figura 44:** Relação entre figura humana e contextualização urbana.  
Desenho do aluno WSF. Fonte: Fotografia do autor, 09 set. 2016.

#### Aula 4: Aquarela - fluidez e gravidade

Objetivo: introduzir a técnica da aquarela e aproximar os alunos do fazer prático, bem como desmistificar o domínio da técnica pela habilidade e conhecimento prévio.

Estratégias: promover a participação na aula de forma relaxada e divertida e, deixando claro que a aquarela é a "técnica do acaso". Solicitei a todos que "tirassem partido de sua imprevisibilidade", de forma a "conviver positivamente com as incertezas".

Explorei as possibilidades da pintura livre, como um importante caminho a ser seguido, deixando fluir o pensamento e o sentimento. Orientei-lhes a não se prender a receitas de reprodução da cor exata no papel, sugerindo que utilizassem os sentidos de modo a "(re)inventar a realidade à sua maneira", ativamente. A decisão de escolher as cores deveria ser parte da (conveniência de cada um, sem estabelecer cânones dogmáticos. Para tanto, foi necessário desapegar de noções preestabelecidas, uma vez que a aquarela é uma técnica naturalmente "teimosa e anárquica", i.e. que segue sua própria fluidez e que exige maior controle e habilidade do corpo. O tempo, pois, é um fator crucial, pois requer do aluno maior controle da água e uma maior maturidade do aquarelista. Sugeri que se esquecessem do tempo, uma vez que este último se configura como uma unidade relativa em cada indivíduo. Aconselhei, metaforicamente, a deixar que o "tempo se dissolva na liquidez da aquarela".

Após a introdução, li o texto "Uma pintura para o imperador" (SCHEINBERGUER, 2016), parábola chinesa que conta as anedotas de um

artista que, ao ser solicitado para a pintura de um galo para o imperador, levou semanas para entregá-lo. Após muita ansiedade do imperador, que foi visitá-lo pessoalmente, o artista pintou sua encomenda diante dos olhos de sua majestade. Apesar do ato de se pintar ser quase imediato, é necessária uma experiência para aprender as características da técnica, bem como o despertar da sensibilidade requerida para o registro gráfico. Da mesma forma, a técnica da aquarela exige um tempo para ser executada. Embora o pintor chinês não tenha se transformado em um mestre em um dia (ibid.), o convite lançado foi que fizéssemos esse caminho juntos, de forma lenta e gradual.

Após a leitura do texto, iniciamos o primeiro contato com a tinta. Com o objetivo de estimular a curiosidade, solicitei aos alunos que desenhassem seus próprios estojos de aquarela e, no próprio desenho, pintar com as cores puras (sem misturas) disponíveis em seus estojos. No desenho, escreveram seus nomes e códigos de modo a identificar a sua própria paleta (Fig. 45).





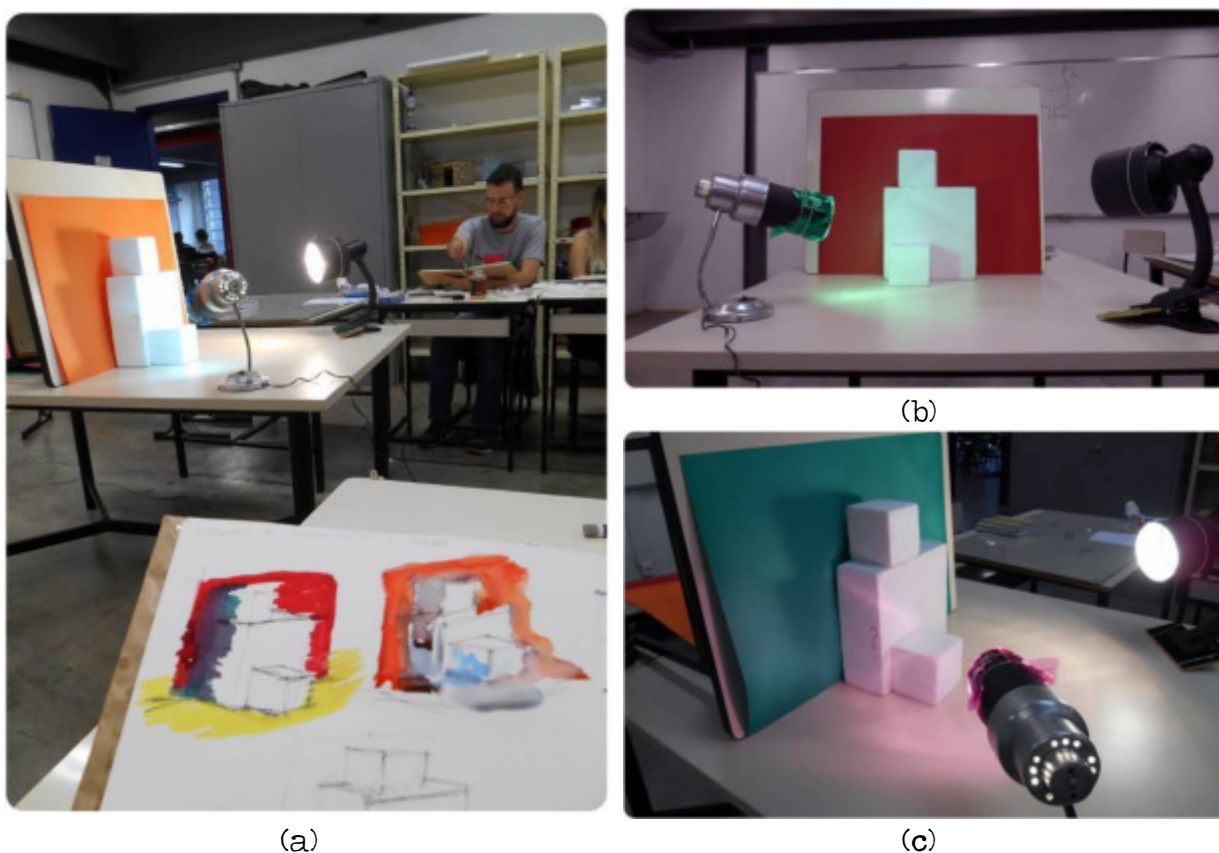
**Figura 45:** Estojo com paleta de cores.  
 Fonte: Aquarela da aluna APMC, 16 set. 2016.

A fim de ampliar a paleta de cores, em alusão ao referido conto chinês, solicitei que fizessem pinceladas em forma de galo, de forma a deixar as cores se fundirem por meio de misturas entre cores primárias e secundárias e os tons neutros. Em caso de dúvidas, o aluno poderia recorrer futuramente ao caderno, como uma cartela de cores (Fig. 46).



**Figura 46:** Exercício do galo colorido.  
 Fonte: Aquarela do aluno BRC, 06 maio 2016.

Com base nesta experiência, no último exercício tratei da composição de sólidos básicos em isopor branco, dispostos em cima do tampo da mesa, iluminados com filtros coloridos, de maneira a possibilitar a identificação de suas múltiplas nuances cromáticas e de sombras coloridas (Fig. 47). Múltiplos fundos, cobertos com cartolina colorida, eram dispostos com as cores complementares, em contraste com às cores do filtro da luz. Ao mesmo tempo, as cartolinas produziam luz refletida em sua composição. Os filtros foram produzidos com papel celofane vermelho, verde e azul, enquanto os fundos foram produzidos com cartolinas verdes, vermelhas e laranjas.



**Figura 47:** Experiência lumínica.

Fonte: Fotografia do autor, 16 set. 2016.



Conceitos: não foi meu propósito adentrar nas explicações causais do fenômeno visivo. No entanto, a neurociência, a despeito da biologia cognitiva proposta por Varela e Maturana (2001), diz que a experiência de cor corresponde a "uma configuração específica de estados de atividade no sistema nervoso, determinados por sua estrutura" (ibid., p. 21) biológica. A visão de uma sombra verde, por exemplo, é um estado neural desencadeada por uma série de perturbações luminosas que estão determinadas em cada indivíduo por sua estrutura interna, e não pelas "características físicas do agente perturbador" (ibid).

O azul-esverdeado, resultado da fusão das tintas no papel, será mais natural no conhecimento do observador do que a medição dos comprimentos de onda de uma frequência de luz, por exemplo. Isto é válido para qualquer modalidade sensorial, o que permitiu-me, por analogia ao conceito de "estesiologia" apresentado por Merleau-Ponty (2006), correlacionar os estados de atividade neuronais individuais à livre interpretação poética das significações que emergem no horizonte dos sentidos. "Eu vejo o verde" na perspectiva representacionista não é o mesmo de dizer "eu sinto o verde quente" na perspectiva fenomenológica. Há, nesta descrição, mais uma interpretação livre e "honesto consigo mesmo" do que uma preocupação em se questionar qual é a cor do espectro visível, como se os dados

objetivos dos instrumentos de medição de comprimentos de onda ou, pela análise espectral da escala de cor de uma fotografia, fornecessem uma resposta única e universal à questão.

Síntese: todas estas experiências não seriam compreendidas de maneira eficaz, a menos que o aluno não se sentisse pessoalmente afetado, envolvido nesse campo de fenômenos que permita que ele tenha uma experiência direta, que perpassasse as limitações de uma simples descrição fotográfica da coisa percebida.

O essencial, portanto, foi fazer os alunos compreenderem que o fenômeno de luz, por exemplo, não é resultado da percepção externa dos objetos que enxergamos por uma convicção determinada pelas características da luz que nos chega por meio da luminária, mas que a experiência de cor corresponde a uma apreensão vivida no campo fenomenal, na vivência deste espaço cromático em uma perspectiva existencial, traduzida livremente nas intenções artísticas tomadas pelos sentidos.

"Se sinto frio ao longo do meu tempo de afetação, levarei para o papel as cores que sinto no corpo apropriadas como frias, e se minhas pinceladas são trêmulas, vou assumi-las como verdadeiras, pois é assim que meu sistema nervoso reage quando sinto frio". Minha descrição não será fiel ao que enxergo, mas corresponderá às

atividades do meu corpo, que mede a configuração específica dos meus estados de atividade neuronal. O meu mundo experiencial é constituído de forma mais próxima à perspectiva da minha existência. O mundo vivido nos molda e, assim, há uma relação inseparável entre as nossas atividades e nossa experiência de mundo.

#### Aula 5: Aquarela - Imagem poética e imaginação

Objetivo: explorar a fluidez e a transparência da técnica da aquarela, visto que a aguada possui "vontade própria" e, por meio da ação da gravidade, permite-nos explorar as manchas no papel com total liberdade plástica. Esta é uma forma de transgredir a rigidez das linhas do desenho e de superar os preconceitos dos discentes quanto às suas próprias competências artísticas.

Estratégias: testamos efeitos diversos, tais como os do pincel úmido sobre o papel seco, do pincel úmido sobre papel úmido e do pincel seco sobre papel úmido. Projetei sobre o quadro branco seis imagens de diferentes lugares de Juiz de Fora, os quais boa parte dos discentes tinha conhece. Para retratar e testar a capacidade de síntese do ambiente cada imagem foi projetada em um período de tempo gradativamente mais curto, pois as situações reais, tais como o entardecer ou os dias de chuva, requerem do observador a captura rápida e sintética da atmosfera.

Após a leitura do texto "Ar, névoa, fumaça" (SCHEINBERGUER 2016), em que o autor defende que o ar, embora invisível aos olhos, pode adquirir "um aspecto fantástico quando em uma pintura", os alunos foram orientados a desenvolver as pinturas em amplitudes diversas e em intervalos de tempo diferentes. Contextualizei que tanto a aquarela quanto o ar possuem naturezas físicas semelhantes, "ambos são meios transparentes em que as partículas flutuam" (ibid., p. 124): no caso o ar composto por fumaça, umidade e poeira e; na aquarela, pigmentos de cor em suspensão na água.

Portanto, diferentes atmosferas estimulam diferentes abordagens pictóricas. Para tornar manifestos os objetivos da aula, solicitei a seguinte tarefa: "descrevam quais seriam as suas sensações, imaginadas por meio de impressões dos seguintes lugares":

- (i) Usina de Marmelos em 1 (uma) hora: a técnica solicitada foi o pincel úmido sobre o papel seco (Fig. 48a);
- (ii) Rio Paraibuna em 45 (quarenta e cinco) minutos: os alunos foram solicitados a mesclar as técnicas, trabalhando com efeitos de borrifados com o pincel úmido (Fig. 48b);



(a)



(b)

**Figura 48:** (a) Usina de Marmelos, aquarela de WSF, 29 set. 2016; (b) Rio Paraibuna, aquarela de HBS, 13 maio, 2016.

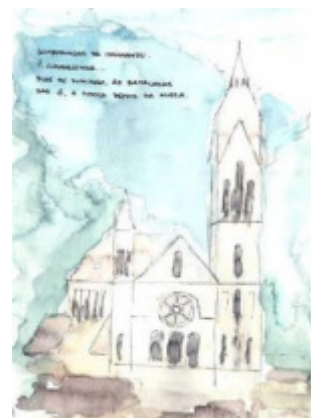
Fonte: Acervo do autor.

(iii) Avenida dos Andradas em 30 (trinta) minutos: a fotografia registra a pista molhada em dia de chuva. Adotando-se o pincel úmido sobre o papel úmido, os alunos tinham que capturar a essência da imagem de forma rápida (Fig. 49a);

(iv) Paróquia N. S. da Glória em 25 (vinte e cinco) minutos: em dia de névoa, os efeitos de perda de nitidez ocorriam pela remoção da tinta sobre o papel úmido com esponja (Fig. 49b);



(a)



(b)

**Figura 49:** (a) Avenida dos Andradas, aquarela de ARM, 29 set. 2016; (b) Paróquia N. S. da Glória, aquarela de ARM, 29 set. 2016.

Fonte: Acervo do autor.

(v) A cidade vista do alto em 20 minutos: Juiz de Fora ao entardecer tomada do mirante do Morro do Cristo exigiu velocidade para sintetizar os contrastes, configurada pela silhueta de seus prédios e o fundo intenso e vívido (Fig. 50a);

(vi) Pórtico Sul do *Campus* da UFJF, em 15 minutos: descrição do essencial da imagem bastante conhecida e vivenciada por todos os alunos. A técnica solicitada era livre (Fig. 50b).



(a)



(b)

**Figura 50:** (a) Skyline, aquarela de HCB, 13 maio, 2016; (b) Pórtico Sul da UFJF, aquarela de IMT, 29 set. 2016.

Síntese: as experiências realizadas nesta aula sintetizaram as práticas a serem adotadas nas aulas posteriores, uma vez que durante as projeções de imagens foram sendo incluídas as narrativas gráficas e a descrição textual dos fenômenos da imaginação. Nestes textos eram descritas lembranças e evocações de valores oriundos de seus horizontes de sentidos, em seu solo existencial e com todas as parcialidades da imaginação, corroborando com Bachelard (2008, p. 55) quando afirma que: "O espaço percebido pela imaginação não pode ser

o espaço indiferente entregue à mensuração e a reflexão do geômetra". O espaço da imaginação é um espaço da concepção poética do mundo, onde, segundo Pallasmaa (2013b, p. 24) a "imaginação humana é autônoma, autogeradora e sem limites".

#### Aula 6: Experiência multissensorial: a arquitetura e o contexto urbano

Objetivo: priorizar as experiências sensoriais por meio de incursões pela cidade de Juiz de Fora (Fig. 51). Apreendemos outras perspectivas, seja pelas cores ou pela descrição às cegas de odores, paladares e sons. Para tal, a afetação do corpo sensível ocorreu em ambientes internos: bares, mercado público, galerias, igreja e também ao ar livre (em ruas e praças públicas).

Nesta fase, a experiência de corpo passa mediar, por meio da tradução em cores e palavras, a temperatura e texturas de edifícios e ambientes urbanos presenciados na experiência sensível.





1- Catedral  
Metropolitana



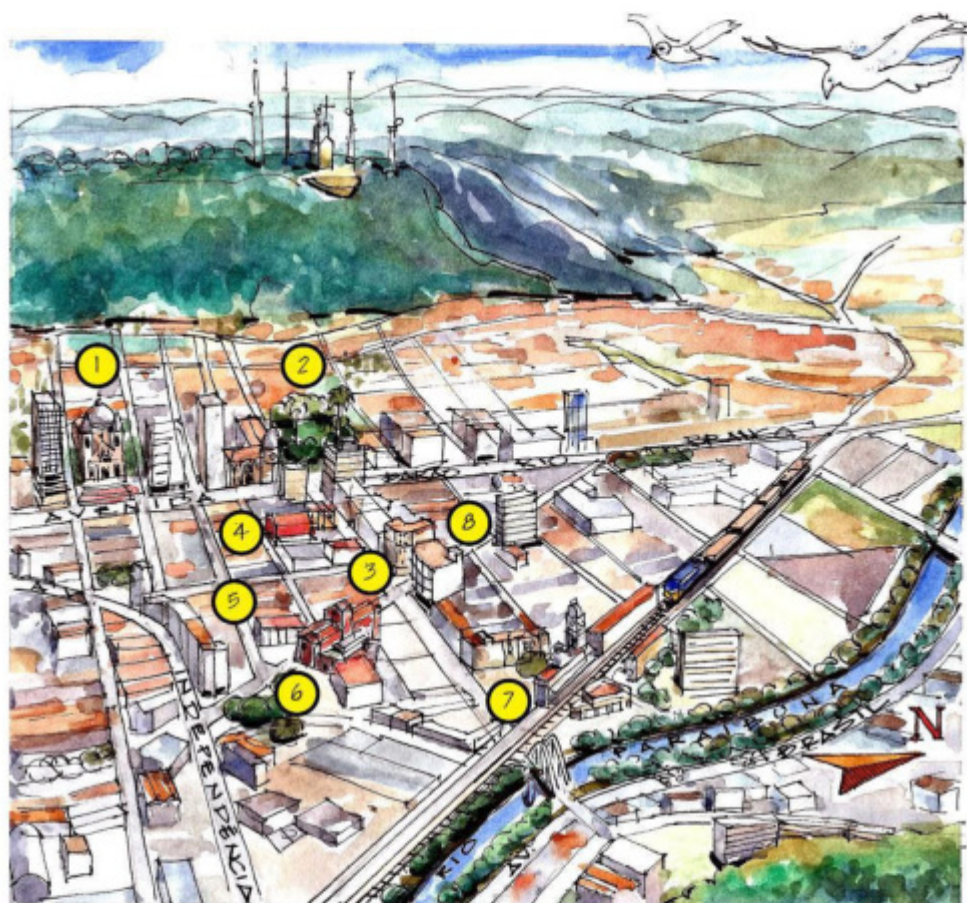
2- Pque Halfeld  
Av. Rio Branco



3- Calçadão da  
Rua Halfeld



4- Cine-Theatro  
Central



5- R. Santa Rita



6- Espaço Bernardo  
Mascarenhas  
Mercado Municipal



7- Pça da Estação  
(Dr. João Penido)



8- Av. Getúlio  
Vargas

**Figura 51:** Mapa temático da região central Juiz de Fora, com as principais referências arquitetônicas e urbanísticas.

Fonte: aquarela e imagens de acervo do autor, 23 nov. 2017.



Estratégias: a "segregação entre sujeito e objeto" no ato de desenhar é um preconceito a ser superado, especialmente quando o aluno reconhece que a realidade do mundo é tomada pelo "meu ponto de vista", único, fixo e imutável. Na perspectiva do espaço existencial construímos um mundo levando em consideração a presença do outro e, nessas relações intersubjetivas, o aceitamos junto a nós, compartilhando nossas perspectivas e variações imaginárias sobre as coisas que se apresentam em torno de nós.

Assim, propus que os alunos visitassem o Parque Halfeld, localizado no centro de Juiz de Fora, para a realização das atividades. Ponto de referência na cidade, o local é muito arborizado concentra múltiplos grupos sociais e de diversas faixas etárias. Frequentemente, a praça se torna palco de manifestações políticas e culturais.

A estratégia incidiu no registro das suas próprias percepções e das percepções do outro, seja dos colegas presentes ao seu lado e/ou dos transeuntes curiosos, os quais decerto contribuía com suas vivências da cidade. A arquitetura e o ambiente urbano foram descritos por uma representação "antiperspectiva" do olhar em movimento. Deste modo, a turma foi dividida em grupos de três alunos, onde cada um representava a sua perspectiva em continuidade à do outro (Fig. 52a,b). Sugeri que se organizassem em círculos, de modo que

cada grupo pudesse abranger um campo visual de aproximadamente 120°, preenchendo as duas folhas do caderninho. Sem pontos de fuga e linha do horizonte nitidamente marcados, os alunos foram intuitivamente conduzidos a uma representação curva, semelhante ao registro de uma lente fotográfica grande angular (Fig. 52c).



(a)



(b)



(c)

**Figura 52:** Atividade no Parque Halfeld, exigiu-lhes uma relação intersubjetiva.

(a) Grupo em pé; (b) Grupo sentado; (c) Antiperspectiva ampliada.  
 Fonte: (a,b) fotografias do autor, (c) desenho de JARF, 30 set. 2016.

Síntese: alguns alunos destacaram, nesta aula a liberdade expressiva sem se deter a regras de perspectiva e de proporção. Um aspecto positivo foram os constantes diálogos dos estudantes com os transeuntes, todos eles motivados pela curiosidade e/ou pelo desejo espontâneo do diálogo. Ao fim da atividade, realizamos um sarau na própria praça, em que os alunos relatavam suas experiências na atividade (descritas nos cadernos) (Fig. 53).



(a)



(b)

**Figura 53:** Sarau ao fim da aula.

Fonte: Fotografia do autor, 30 set. 2016.

#### Aula 7: Perspectiva dos sabores

Objetivo: conservar no desenho os gostos apreendidos na experiência urbana. Deste modo, conduzi a turma de alunos ao Café Kurt, localizado na Galeria Azarias Vilela, n. 30, no Centro de Juiz de Fora. Situado ao lado do Cine-Theatro Central (edificação de referência histórica e geográfica da cidade), o ambiente possui uma







**Figura 54:** Perspectiva dos sabores. (a) alunos a desenhar; Desenho dos alunos: (b) DRC; (c) TSBC e; (d) JARF.

Fonte: Fotografia do autor, 07 out. 2016.

Estratégias: acomodados à mesa, pedimos as refeições e nos pusemos a desenhar. Observamos e anotamos os principais sentidos apreendidos na própria experiência própria e no diálogo estabelecido com o outro. Solicitei a realização de uma perspectiva mais ampla do campo fenomenal, enfatizando a relação do outro no ambiente, suas apropriações e seus movimentos.

Os sabores dos alimentos consumidos foram descritos e serviam também de pigmento, tingindo e conservando no papel o que foi apreendido na experiência. Como forma de gratidão e reconhecimento da generosidade aos serviços prestados pelo estabelecimento, presentamos o proprietário com uma aquarela que passou a decorar o ambiente desde então (Fig. 55).



(a)



(b)

**Figura 55:** Café Kurt, Centro, Juiz de Fora-MG.

(a) Fachada; (b) Quadro na parede do estabelecimento.

Fonte: Aquarela do autor, 24 jun. 2016.

Síntese: as discussões e conceitos trazidos pelo exercício reforçam o papel do desenho como forma de envolvimento no espaço vivido, incitando os alunos à compreensão das possibilidades do desenho de croquis urbanos como método de apreensão da experiência dos sentidos interligados, das lembranças e das aspirações baseadas na cultura e na história de cada um.

### Aula 8: Perspectiva de espaços aromáticos

Objetivo: realizar descrições mais apuradas dos sentidos e reforçar a relação direta com o outro durante o tempo de afetação ao lugar. Com efeito, as experiências propostas permitiram que a imaginação do aluno se intensificasse na perspectiva tomada pela corporeidade e pelo espaço vivido.

Estratégias para que o objetivo principal fosse alcançado, a escolha pelo Mercado Municipal de Juiz de Fora foi proposital. O interior do salão comercial oferece toda a variedade de aromas, cores, odores e sabores, sem contar com o burburinho das trocas comerciais e da informalidade típica deste ambiente secular.

Assim, no primeiro exercício, a turma foi dividida em pares. Cada aluno vendou os olhos do colega com uma faixa escura. Com os olhos vendados, o aluno foi levado para algum ponto do estabelecimento de forma a perder suas referências espaciais. O aluno assistente, de olhos abertos, realiza uma perspectiva no caderno do colega, desenhando a área onde o perceptor, com os olhos fechados, faz as descrições dos seus sentidos (Fig. 56).



(a)



(b)



(c)

**Figura 56:** Experiência de descrição sensorial compartilhada em dupla.  
 Fonte: Fotografia do autor, (a) 08 jul. 2016; (b) 14 out. 2016; (c) Desenho da aluna CFR, 08 jul. 2016.



Ao tocar, cheirar e escutar os objetos, o aluno com a venda nos olhos descrevia ao colega os seus sentidos mais latentes. Eles foram orientados a questionar sobre os perceptos táteis: temperatura, textura, rugosidade; auditivos, i.e. o discernimento dos sons mais próximos ou afastados; aromáticos: azedo, doce, cheiro de fruta, odores ruins, azedume; gustativos, para o caso de ser possível saborear algum alimento oferecido.

Ao fim da atividade, o assistente com os olhos abertos orientou o perceptor às cegas a realizar uma pintura à aquarela, associando as tonalidades conforme o calor sofrido. "Tenho sensações de azul-esverdeado no tato, pois parece-me fria a superfície" (aluna K.D.J, 08 jul. 2016); "imagino a sensação multicolorida, pois sugere os múltiplos odores que sinto" (aluna I.F.S.S.F., 08 jul. 2016); ou ainda: "Prepare a tinta com tons de vinho, pois sinto cheiro de uva" (aluna P.A.B., 08 jul. 2016). O aluno G.B.M. sugeriu como sensação de cor o verde para os legumes e o marrom para a madeira das prateleiras que as sustentavam, solicitando a preparação das tintas para o assistente, que por sua vez auxilia o perceptor na mistura da tinta e na condução do pincel.

Ao finalizar, o aluno assistente troca de função com o aluno perceptor e recomeça uma nova rodada, seguindo as mesmas instruções narradas anteriormente.

Nas descrições do lugar, os alunos relataram os odores de acordo com os cheiros que se lembravam. Na experiência tátil, alguns legumes e frutas foram identificados, outros não. Entendo que isto se deve à falta de experiências anteriores com determinados alimentos. A percepção de outras modalidades sensoriais ocorria de forma espontânea, tal como descreveu o aluno G.B.M. (08 jul. 2016) ao ouvir alguém varrendo o boxe de vendas, enquanto sentia o cheiro doce da manga. A materialidade arquitetônica também era levada em consideração, no relato de tijolos aparentes, azulejos e concreto, por exemplo. A aluna E.G.B. (08 jul. 2016) revelou que guardava em sua memória os tons vermelhos que predominam na pintura esmalte dos boxes de vendas.

Por último, o segundo exercício requerido foi uma perspectiva mais ampla do interior do Mercado Municipal, com o tempo estimado de uma hora e meia, de forma a integrar, em um mesmo campo, a imagem visual com os demais sentidos, sintetizando as experiências apreendidas anteriormente e o envolvimento existencial do aluno no ambiente de mercado (Fig. 57a;b;c;e). Alguns alunos conservaram no caderno o odor ardente da pimenta vermelha "dedo-de-moça", friccionando sua superfície seccionada sobre o papel, onde uma perspectiva ilustrava o boxe de vendas onde este fruto era predominantemente comercializado (Fig. 57d).



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)

**Figura 57:** Exercício final: apreensões no Mercado Municipal. Desenhos de (a) WSF, 14 out. 2016; (c) GSM, 08 jul. 2016; (d) HCB, 08 jul. 2016; (e) ARM, 14 out. 2016. Fonte: Fotografia do autor, 14 out. 2016.

A maioria dos vendedores, já acostumada com estas relações de sociabilidade, acolheu muito bem os alunos, admirando seus trabalhos e a nossa iniciativa de apropriação do espaço. Percebi que a resposta positiva dos grupos envolvidos nesta relação social desinibiu os alunos, passando, deste modo, a despertar ainda mais confiança e gosto pela descrição de significações e de experiências de vida, reforçando a sensação de pertencimento.

Síntese: em um primeiro momento, os alunos acharam inusitada a experiência sensorial de desenhar de olhos fechados. Contudo, se divertiram com a informalidade, a despretensão e a possibilidade de receber muitos estímulos sensórios e de associação com experiências passadas. Os seus horizontes de sentidos foram ampliados nestas atividades, uma vez que entrar em contato com lugares que proporcionam experiências ricas e revigorantes, onde as esferas sensoriais interagem e se fundem na imagem do lugar, faz com que estas experiências sejam bem apreendidas.

Os resultados dessa atividade e os relatos dos alunos me fazem corroborar com a concepção dos biólogos Varela e Maturana (2001) quando argumentam que a ação guiada pela percepção é a compreensão da forma pela qual o aluno perceptor consegue guiar suas ações na situação local. Na medida em que estas situações locais se transformam constantemente devido à atividade do perceptor, o ponto

de referência necessário para compreender a percepção não é mais um mundo dado anteriormente, independente do sujeito da percepção, mas a estrutura sensório-motora do indivíduo, em constante mutação no tempo de afetação deste último ao lugar apreendido.

#### Aula 9: Perspectiva de sons em interior arquitetônico

Objetivo: estimular a ação do som na experiência arquitetônica do aluno.

Estratégias: os alunos foram conduzidos à Catedral Metropolitana de Juiz de Fora, importante marco referencial inserido no centro da cidade. A grande cúpula faz reverberar as ondas sonoras em seu interior, reforçando, assim, a experiência acústica dos alunos. Rasmussen ([1986] 1998) enfatiza que na vivência da arquitetura, as abóbadas, especialmente as de cúpula, são eficazes do ponto de vista acústico, uma vez que este elemento arquitetônico é, por excelência, um ótimo reverberador, e criando centros sonoros especiais que falam por si mesmo.

Conforme Pallasmaa (2011, p. 47), "a audição estrutura e articula a experiência e o entendimento do espaço". O som fornece o *continuum* temporal onde as impressões visuais estão neles inseridas. Deste modo, os estudantes se articularam da mesma forma que na aula anterior, formando duplas, correspondendo ao perceptor e seu

assistente. Sendo conduzido de olhos vendados, o aluno perceptor aguardava o assistente realizar uma perspectiva da área a ser apreendida e, com base no desenho, descrevia e elucidava os sons e ecos em constante interação com o senso de direção, fundidos com os referenciais táteis (Fig. 58).



(a)



(b)

**Figura 58:** Experiência de descrição tátil e acústica.

(a) Atividade em dupla; (b) Tomada de perspectivas incomuns.

Fonte: Fotografias do autor, 21 out. 2016.

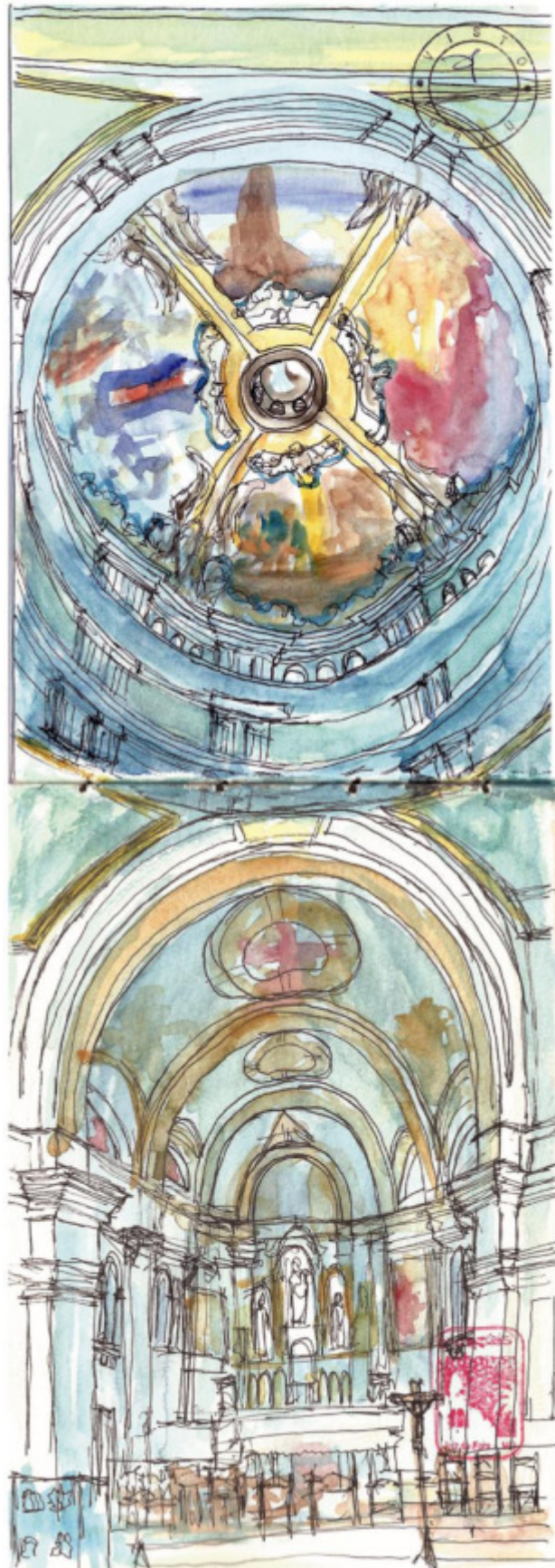
Os ruídos também emergiam distante, proveniente do trânsito "lá fora". Os espaços "analisados pelos ouvidos" traduziram perspectivas do espaço interior referentes aos ecos reverberados na cúpula e, nos instantes de silêncio, segundo os mesmos, ouviam-se ecos advindos de si próprios, sendo evidenciados nas descrições textuais de tranquilidade e serenidade. Outrora, os sons do órgão ecoavam em

baixo volume as notas da música sacra. O badalo do sino marcava, de meia em meia hora, a pontualidade da representação humana do tempo, ao passo que media o espaço pelos ouvidos e tornavam sua escala mais compreensiva.

Enquanto os olhos alcançam a amplitude do interior da igreja, a audição recebe os estímulos dos sons que retornam aos ouvidos no decorrer do fluxo da experiência. Os alunos foram orientados a trabalhar com o caderno na posição vertical de modo a representar correlativamente o movimento do giro da cabeça durante a leitura visual do espaço.

Verifiquei neste exercício que as experiências acústicas reforçam e enriquecem as experiências visuais. Deste modo, o segundo exercício consistiu em descrever graficamente o interior da igreja em uma tomada ampla, de maneira a incorporar os sons percebidos durante a afetação ao lugar (Fig. 59).





**Figura 59:** Interior antiperspectivo da catedral  
Fonte: Aquarela de WSE, 21 out. 2016.



Síntese: a audição cria um sentido de conexão e solidariedade, a exemplo do som do órgão que nos fez sentir afinidade com o ambiente. Esta experiência, na acepção de Pallasmaa (ibid.), é potencial na compreensão dos sons que podem caracterizar a intimidade ou a monumentalidade do edifício; seu convite ou rejeição; hospitalidade ou hostilidade. Os ouvidos amplificam, por meio da percepção dos sons, a forma visual. Pallasmaa ainda observa nesta relação que o produto mental da percepção geralmente permanece como "uma experiência inconsciente de fundo" (ibid., p. 48).

Cada arquitetura e espaço urbano tem em sua perspectiva um eco que depende do seu caráter, da escala das suas vias e a materialidade dos seus padrões construtivos. A abordagem multissensorial conferiu aos alunos a possibilidade de "apalpar" o volume acústico dos espaços por eles afetados. A experiência permitiu descobrir a existência de um certo número de estruturas que podem ser sentidas acusticamente, uma vez que os ouvidos receberam o impacto das dimensões do interior do recinto: a imensidão vazia da catedral, a dureza do mármore, a espessura das paredes maciças.

Se percebemos a arquitetura na perspectiva de reflexão dos raios de luz, "onde adquirimos uma impressão da forma e do material", "recintos de formatos e materiais diferentes reverberam de modo diverso" (RASMUSSEN, 1998, p. 233), recebemos naturalmente uma impressão

geral da coisa visada e muitas vezes não prestamos atenção aos vários sentidos que contribuíram para tal impressão, i.e. das informações decorrentes dos sentidos.

#### Aula 10: Imagem multissensorial e a dimensão existencial

Objetivo: fundir, em uma dimensão única, i.e, nas folhas do caderno, elementos materiais e sensoriais apreendidos na vivência urbana, considerando a relação essencial entre o espaço, o tempo e o outro que norteou a disciplina desde o princípio.

Estratégias: empregamos croquis tomados por uma perspectiva dos sentidos como forma de reconciliar os alunos com o mundo, mediado por meio da relação entre a corporeidade e o espaço vivido. Ao partir da noção de Pallasmaa (2011), de que qualquer experiência implica em atos de recordação, memória e comparação, o exercício proposto visou estimular a busca individual por lugares com os quais os mesmos pudessem se identificar e dar significados. Deste modo, nos reunimos no Parque Halfeld, posteriormente, cada aluno caminhou pelos centro da cidade de Juiz de Fora em busca de um lugar que reconhecessem como memorável e identitário, estabelecendo, assim, conexões entre a "memória encarnada" por meio do desenho de observação e seus relatos textuais (Fig. 60).



**Figura 60:** A dimensão existencial envolve relatos de vivências anteriores nos lugares por si selecionados. Memórias de antigo lar. Aquarela de MDSP, 04 nov. 2016.  
Fonte: Acervo do autor,

Este exercício envolve questões existenciais fundamentais e, deste modo, deixá-los a sós era estratégico para alcançar o objetivo da proposta. Considerei que cada estudante se insere um mundo em construção, que ao mesmo tempo é parte integrante de seu corpo e do seu ser. Os alunos tiveram três horas para buscar um lugar, atribuir significados e traçar no papel um registro das suas vivências.

Síntese: finda a atividade, todos retornaram ao ponto de encontro e, juntos, compartilharam suas experiências, assim como os relatos sobre os lugares por eles visitados, estruturando sua existência mesma no mundo: uma necessidade inerente ao ser humano de se identificar nos lugares em que se inserem (Fig. 61a,b).



(a)



(b)

**Figura 61:** (a) Exposição da aluna; (b) Apresentação da turma.

Fonte: Fotografia do autor, 04 nov. 2016.

Aula 11: As "sensações seriais"

Objetivo: estabelecer um paralelo entre a abordagem fenomenológica proposta nesta tese com as teorias de Gordon Cullen (1914-1994) sobre a qualidade visual da paisagem urbana, agregando, ainda, as modalidades sensoriais que também são absorvidos na experiência total.

Estratégias: estabelecemos novamente como ponto de encontro o Parque Halfeld. Ali, apresentei os aportes teóricos de Cullen (2006) sobre a paisagem urbana e sobre o método de apreensão dos lugares tomados pelas visadas sequenciais e dinâmicas da paisagem, a partir de premissas estéticas que exercem sobre as pessoas impacto de ordem emocional.

No entanto, expus aos alunos as minhas ponderações sobre as reações emocionais suscitadas pelo meio ambiente: as emoções e os interesses gerados pela relação dos indivíduos com o meio urbano não deveriam se limitar única e exclusivamente às formas visuais dos elementos constituintes da paisagem urbana, mas também deveriam considerar também o envolvimento de todas as esferas sensoriais na percepção.

Assim, a proposição didática para a apreensão do meio urbano, em alusão à categoria da ótica em Cullen (ibid.), foi formar percepções

sequenciais dos sentidos apreendidos pelo movimento do corpo ao deambular nos espaços urbanos, revelando subitamente surpresas a cada ponto de vista e também sensações emergentes na afetação dos alunos nos locais vivenciados. Os conteúdos apreendidos não se detiveram aos elementos constituintes da cidade (revelados nas cores, texturas, escalas, estilos), mas também pelas significações que individualizam esses lugares na malha urbana.

Na praça, antes de começar a peregrinação pelo centro, os alunos desenharam e aquarelaram um mapa esquemático daquela estrutura urbana, diante de fontes cartográficas disponibilizadas para lhes servirem de referencial da área de estudo. O propósito era que os mesmos pudessem marcar suas referências visuais na representação cartográfica.

Propus uma sequência de oito quadros de aproximadamente 5x5 cm cada (1º semestre de 2016) e 10x5cm (2º semestre de 2016), através dos quais pudessem trabalhar com agilidade em um espaço tão pequeno. Os registros gráficos eram acompanhados de algumas linhas para a escrita das narrativas sensoriais, todos realizados em um período de 15 minutos para cada quadro (Fig. 62a;b).





(a)



(b)

**Figura 62:** Sensações seriais em quadrinhos.

(a) Desenhos de BRC, 15 jul. 2016; (b) Desenhos de APMC, 11 nov. 2016.

Fonte: Acervo do autor.

(i) Parque Halfeld: foi o marco zero da vivência. Os alunos tomaram diferentes visadas, abarcando uma perspectiva mais ampla de seus campos fenomenais. Embaixo das sombras aprazíveis das árvores, os alunos registraram a apropriação

de toda a sorte de grupos sociais, fixos ou em movimento. Vendedores ambulantes criavam seus nichos de vitalidade, centro de interesse na observação dos alunos.

(ii) Calçada da Rua Halfeld: seguimos o fluxo de deslocamento.

Os alunos sentaram-se no piso da via exclusiva de pedestres, causando certo impacto nos transeuntes, em especial nos mais velhos, que muitas vezes criticavam esta forma de apropriação despojada bem no centro nevrálgico da cidade. Neste momento fomos surpreendidos pela ação de uma funcionária de uma loja que acionou a polícia porque alguns alunos sentaram-se na soleira da vitrine de sua loja (1º sem. 2016). Apesar da minha identificação e posterior explicação da ocorrência, a funcionária não compreendeu a atividade, comprometendo a nossa breve permanência. O policial, insinuando concordância com as nossas práticas, entendeu que ali era um espaço público por excelência, pregando uma lição de urbanidade e cidadania à queixosa;

(iii) Praça João Pessoa: no largo em frente ao icônico Cine-Theatro Central, os alunos se espalharam para desenhar a perspectiva. Abordados por muitos curiosos, os mesmos se sentiram lisonjeados com os muitos elogios. O edifício do Cine-Theatro desponta em meio ao conjunto *Art-Decó* multicolorido do centro;



(iv) Travessa Ali Halfeld: situada na lateral do Cine-Theatro Central, concentra lojas comerciais. O ambiente é bem sombreado e todos desenharam em pé, uma vez que o piso estava sujo. Os alunos alegaram que os letreiros poluem a paisagem e a sombra não trazia sensação de clima ameno, pois estava úmido e frio.

(v) Galeria João Borges de Mattos: atravessamos as ruas São João e Santa Rita no decurso de uma galeria comercial, onde foram registrados o movimento e a interação constante entre comerciantes, transeuntes e alunos;

(vi) Rua Santa Rita (trecho 1): observamos o emaranhado de pessoas transitando por calçadas estreitas, destacando-se uma multiplicidade de odores e sons.

(vii) Rua Santa Rita (trecho 2): no trecho conhecido como "parte baixa", entre a Rua Batista de Oliveira e Avenida Getúlio Vargas, averiguamos os comerciantes arrumando suas lojas para encerrar o expediente. O sol estava se pondo, escurecendo ainda mais o ambiente. Aquele trecho adquiriu aspecto de setor de serviços, tendo em vista a grande quantidade de caminhões de transportadoras estacionados que dominam as visuais;

(viii) Avenida Getúlio Vargas: o último quadro foi tomado da esquina da Rua Santa Rita com a Avenida Getúlio Vargas. A visada predominante é da antiga Fábrica Bernardo Mascarenhas, hoje um centro cultural. Recostados em um tapume,

os alunos registraram a atmosfera crepuscular que tingia o ambiente em tons de laranja, fundindo os fortes ruídos e a fuligem densa do intenso trânsito na hora de pico.

Síntese: esta experiência revelou-se muito exaustiva. Desenhar horas a fio em condições adversas, ora em pé, ora sentado, com sol forte ou em ambientes hostis mostrou-se cansativo para um dia de aula. Entretanto, alguns alunos apresentaram entusiasmo com suas capacidades artísticas, reconhecendo que esta abordagem pode ser empregada no cotidiano profissional.

#### Aula 12: Viagem de estudos - atmosfera noturna, o outro, ritmo e movimento

Objetivo: a proposta da viagem de estudos à Cidade do Rio de Janeiro (52) foi visitar alguns locais marcantes da paisagem urbana (Fig. 63), permitindo que os alunos compartilhassem a experiência urbana em registros gráficos da cidade e de seus habitantes (LOPES; VASCONCELLOS; JANEIRO, 2017).

---

(52) Estas viagens ocorreram em duas ocasiões, ambas aos finais de semana: entre os dias 01 a 03 de julho de 2016 e entre 18 a 20 de novembro do mesmo ano. Assim, ao longo do relato foram destacadas as principais atividades realizadas dentre as mesmas.



**Figura 63:** Mapa temático da Cidade do Rio de Janeiro, indicando os pontos de visitação.

Fonte: Aquarela do autor, 29 jun. 2016.

Estratégias: no primeiro dia da visita, os alunos foram conduzidos à Lapa, berço da boemia carioca, local da efervescência noturna, com dezenas de bares e *pubs*. O bairro também é conhecido pela presença do Aqueduto da Carioca (mais conhecido com Arcos da Lapa), marcante na paisagem, sendo uma construção remanescente do Brasil Colonial (1723). O foco da atividade foi a realização do registro etnográfico da diversidade de grupos sociais que por ali se estabelecem, relatando a atmosfera noturna, seus ritmos e movimentos.

Deste modo, a turma deambulou pelas ruas do bairro a fim de verificar os principais atrativos culturais, os guetos e o comércio informal de alimentos, até parar em bar situado em uma de suas esquinas mais movimentadas. As mesas, situadas na calçada, privilegiaram o desenho de observação noturno ao ar livre. A presença de travestis e boêmios ao nosso redor foi um primeiro indicador da diversidade de tipos sociais, um rico motivo para

percepção e registro (Fig. 64a). O ambiente urbano, bem agitado, permitiu a captura de múltiplos sentidos, tais como o burburinho, a música ao fundo, as buzinas de veículos, os odores de cigarro e de fritura, os perfumes, o cheiro de urina, os sabores dos petiscos, dos cigarros e das bebidas. As luzes de neon dos letreiros dos bares preencheram as folhas do caderno de desenho com outros tons, anulando certas cores da aguada (Fig. 64b).



(a)

(b)

**Figura 64:** Atividade noturna, registro etnográfico e do entorno urbano na Lapa, Centro do Rio de Janeiro.

(a) Turma de alunos (2016.1); (b) Luzes de neon tingem o papel de cor.

Fonte: Fotografia do autor, 01 jul. 2016.

Síntese: o interesse dos alunos pela aula foi evidente pois, mesmo desenhando no fim de noite, após o cansaço do primeiro dia de viagem, havia certa descontração, especialmente com a interação com os transeuntes curiosos com a atividade ao ar livre.

### Aula 13: Viagem de estudos - captura da essência da paisagem

Estratégia: no dia seguinte deambulamos pelo Centro Histórico do Rio de Janeiro. A Praça XV de Novembro foi o ponto de partida e referência para a narrativa da história do local e de sua representação simbólica, bem como do seu papel na dinâmica urbana. Após percorrermos a pé a orla do antigo cais, o torreão do antigo Mercado Municipal se despontou marcante na área em obras após demolição do viaduto da Perimetral.

O Paço Imperial, o Chafariz Colonial da Praça XV (autoria do Mestre Valentim) e a Bolsa de Valores sinalizaram o papel de centro financeiro da capital. Paramos na Praça XV, onde havia uma feira de antiguidades. Dentre barracas e peças antigas, a área no entorno da estátua de General Osório foi tema para produzir perspectivas mais amplas do espaço urbano. A praça estava apinhada de transeuntes: turistas, religiosos, comerciantes, pedintes (02 jul. 2016). Tendo em vista a escala e a imponência do edifício do Paço Imperial junto à Praça XV, o conjunto arquitetônico foi o centro de interesse de muitos alunos. Múltiplas copas frondosas geravam sombras agradáveis, ampliando-se a sensação de "habitar o espaço" (Fig. 65).



**Figura 65:** Praça XV segundo desenho de BRC.

Fonte: Fotografia do aluno, 02 jul. 2016.

Em seguida, a caminhada prosseguiu pelas estreitas vias das redondezas (Arco do Telles, Tabacaria Africana, Igreja N.S. da Lapa dos Mercadores, galerias de arte da rua Visconde de Itaboraí, Centro Cultural dos Correios, Centro Cultural Banco do Brasil). Após uma pausa para descanso, prosseguimos pela Avenida Presidente Vargas, onde a monumentalidade de sua perspectiva como símbolo do Estado Novo foi enfatizada. A incursão continuou pela Avenida Rio Branco, importante eixo estruturador do centro urbano, que hoje abriga também o Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), importante meio de transporte de massa que liga a Rodoviária ao Aeroporto Santos Dumont, dois importantes pontos de chegada e saída da cidade. A área



foi contextualizada, especialmente sobre o seu papel comercial e financeiro e sobre as recentes transformações urbanas.

Na Praça Mauá ocorreu uma nova pausa para realizar croquis e analisar os diversos períodos da história da arquitetura carioca presentes nas edificações do entorno: Ecletismo, Neoclássico, *Art Decó*, *Art Nouveau*, Pós-moderno e Contemporâneo (deste último destaca-se o recém-construído Museu do Amanhã) (Fig. 66). Destaquei a relação entre os diferentes tempos das tipologias edilícias e a marca do museu como símbolo da reestruturação urbana da Zona Portuária para os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016 (02 jul. e 19 nov. 2016).



**Figura 66:** Praça XV segundo aquarela de WSF, 19 nov. 2016.

Fonte: Acervo do autor.

Fazia muito calor e não havia sombras suficientes, o que levou à redução da atividade em um breve croquis rápido. Dirigimo-nos para o Morro da Conceição, remanescente das defesas estratégicas da cidade. No Restaurante Imaculada, situado no sopé do referido morro, as comidas típicas também foram motivo para os registros

gráficos e sensoriais da atividade. Momento para pausa, descanso, contemplação e muita conversa (Fig. 67). A troca de experiências entre os estudantes era constante (02 jul. 2016).



**Figura 67:** Descanso e conversa no restaurante no Morro da Conceição, segundo desenho de MFGD.

Fonte: Acervo do autor, 02 jul. 2016.

Após incursão pelo Centro, seguimos para Urca, bairro bucólico que abriga diversas instalações militares. O desafio proposto nesta atividade foi o de desenhar a paisagem da cidade em pouco tempo (quinze minutos) e, assim, capturar da essência da paisagem. A exemplo dos conceitos empregados por Norberg-Schulz (1980), o exercício primou pelo registro do "caráter do lugar" por meio da identidade apreendida e das reminiscências daquele longo dia de visita. Apesar



da névoa que pairava no dia (02 jul. 2016), foi possível contemplar o pôr-do-sol da orla (Fig. 68a).

A silhueta dos edifícios que circundam a Enseada de Botafogo e o Aterro do Flamengo foi se configurando como uma mancha única, muito interessante para explorar efeitos pictóricos na aquarela (Fig. 68b). As montanhas se fundiam com os edifícios na contraluz, perdendo-se a definição de detalhes. A temperatura agradável motivou a permanência dos alunos até o anoitecer, os quais, descontraídos, sentaram-se ao longo da mureta da orla, na escada de acesso às embarcações ou junto ao meio-fio.



(a)



(b)

**Figura 68:** Atividade no bairro da Urca.  
(a) Contemplação do pôr-do-sol; (b) Aquarela de BRC.  
Fonte: Fotografia e acervo do autor, 02 jul. 2016.

#### Aula 14: Viagem de estudos - relatos da experiência

Estratégia: no último dia de viagem realizamos, pela manhã, a atividade final da disciplina, no Centro Cultural Parque das Ruínas, no Bairro de Santa Teresa, situado bem em frente ao hotel onde os estudantes se hospedaram. Em contato solitário com o desenho de observação, todos realizaram, sem compromisso, rápidas perspectivas arquitetônicas e do entorno.

Por fim foi realizado um teste, a fim de extrair algumas importantes reminiscências das suas memórias, por meio de narrativas gráficas e textuais que sintetizaram as experiências vivenciais e apreendidas ao longo do curso. Lançada a questão norteadora do exercício (melhor discutida na seção 7.1.3) a avaliação foi realizada em uma grande prancha em formato de "sanfona" (20 nov. 2016) (Fig. 69).



**Figura 69:** Atividade no bairro da Urca.  
(a) Contemplação do pôr-do-sol; (b) Aquarela de BRC.  
Fonte: Fotografia e acervo do autor, 02 jul. 2016.

Apesar de acharem muito estranho realizar desenhos apenas comprometidos com possíveis imagens mentais, sem objetos que se configuram diante-de-si, os alunos fecharam os olhos e se puseram a rememorar suas principais experiências, sem o compromisso de se deterem às imagens do caderninho representadas anteriormente, tampouco às imagens retínicas diretamente percebidas no espaço. Os achados desta experiência serão explicitados no próximo capítulo (53).

---

(53) Com base nesta avaliação, foi realizada uma atividade idêntica na disciplina *Expressão Manual Artística I*. Apesar de ser uma pequena amostra, estatisticamente não representativa, estimei quais as ressonâncias na produção de imagens visuais e multissensoriais no ensino de desenho de observação (ver capítulo 7).

Aula 15: *Feedback* e conclusão do curso

Objetivo: coletar as percepções e aspirações dos alunos quanto à disciplina e à prática do desenho de observação.

Estratégias: após a atividade final seguimos para o Museu de Arte Contemporânea (MAC), situado na cidade de Niterói (1º sem. 2016). O propósito era o de visualizar a cidade do Rio de Janeiro como um todo, fechar a viagem de estudos com croquis ao fim de tarde e refletir sobre tudo que foi realizado até ali (Fig. 70).



**Figura 70:** Desfecho da viagem de estudo no Museu de Arte Contemporânea (MAC), Niterói.

Fonte: Fotografia do autor, 02 jul. 2016 e 20 nov. 2016.

Na segunda turma (2º sem. 2016) visitamos o Conjunto Habitacional Prefeito Mendes de Moraes (Pedregulho), obra de autoria

do arquiteto modernista Affonso Eduardo Reidy. A fim de contemplar a vista do subúrbio carioca produzimos de croquis rápidos sem compromisso de avaliação, dialogamos com o presidente da Associação de Moradores (54), registrando mais detalhadamente nos cadernos, o cotidiano dos seus moradores (Fig. 71).



**Figura 71:** Desfecho da viagem de estudo no Conjunto Residencial Pref. Mendes de Moraes (Pedregulho), Benfica.  
Fonte: Fotografia do autor, 20 nov. 2016.

---

(54) Visita guiada no Conjunto Residencial Prefeito Mendes de Moraes pelo Sr. Hamilton Marinho em 20 nov. 2016.

Ao fim da visita, para marcar o desfecho da viagem e da disciplina, foram coletadas as percepções e aspirações dos alunos quanto às suas realizações, bem como à prática do desenho de observação. Esse "*feedback*" foi fundamental para tomar conhecimento sobre o que os alunos precisam melhorar, sobre seus comportamentos e aspirações, assim como para aprimorar a disciplina como um todo.

O retorno dos alunos quanto à experiência na disciplina proporcionou-me uma conscientização valiosa para o conhecimento do processo de aprendizagem, evidenciando as dissonâncias entre o resultado pretendido e o real e gerando motivação para a mudanças necessárias à continuidade da disciplina.

Para tanto, apliquei o questionário final da disciplina *Croquis Urbanos* (vide documento em anexo), onde foram expostas as contribuições da experiência e, em especial, no que diz respeito às questões relacionadas às percepções multissensoriais. Sugeri também que escrevessem suas críticas, comentários e sugestões.

Após esse *feedback*, realizamos uma espécie de sarau, onde os alunos compartilhavam com o grupo os momentos mais marcantes das atividades de apreensão urbana, recitando em voz alta o que foi descrito e revelando a todos o croqui pertinente. Este foi um momento de forte emoção, no qual alguns alunos não conseguiram conter as



lágrimas, especialmente quando declamavam as suas próprias leituras poéticas dos espaços apreendidos.

Síntese: com base nas experiências de leitura do espaço urbano apuradas na disciplina *Croquis Urbanos*, pude confirmar que o corpo em seus esquemas sensório-motores exerce influências sobre o processo cognitivo. Confirmei, ainda, que a estrutura vivencial contextualizada é a maneira pela qual o sujeito está inscrito num corpo, determinando como ele pode agir e ser modulado pelos acontecimentos do meio circundante, moldando a ação a ser construída e guiada pela percepção. O teor das descrições revela uma riqueza de significados emergentes, que reiteram minha assertiva. No próximo capítulo tratarei de explicitar os conteúdos de tais descrições.



## 7. METODOLOGIA





## 7 APORTES METODOLÓGICOS: ANÁLISE DOS DISCURSOS E SIGNIFICADOS EXTRAÍDOS NAS DISCIPLINAS DE DESENHO

Neste capítulo analiso os discursos obtidos dos alunos nas disciplinas de desenho, i.e. *Expressão Manual Artística I (EMA I)* e *Croquis Urbanos*. Na busca de uma maior compreensão sobre as possibilidades de ganho cognitivo através da abordagem multissensorial, procedi esta análise com base nos desenhos e entrevistas realizadas ao longo de 4 (quatro) períodos letivos (2015.3; 2016.1; 2016.3; 2017.1).

Procuro estabelecer um confronto direto entre a abordagem tradicional e a experimental. A meticulosa análise das variações imaginárias descritas gráfica e textualmente nos cadernos de desenho permitiu-me aferir o conteúdo vivencial apreendido no processo cognitivo discente: as percepções e sensações extraídas das vivências individuais e intersubjetivas nos ambientes por eles afetados.

Em um primeiro momento, serão apresentados os procedimentos metodológicos que tornaram possível esta investigação.

## 7.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os seguintes procedimentos metodológicos foram empregados nesta pesquisa: (a) entrevistas qualitativas; (b) pesquisa-ação; (c) análise sob uma abordagem fenomenológica. Cabe frisar que os dois últimos procedimentos empregados são diferentes do que é comumente adotado na pesquisa convencional e, portanto, serão descritos mais detalhadamente nas seções a seguir.

### 7.1.1 Entrevistas qualitativas

Instrumento básico para a coleta de dados, foi empregado como forma de compreender as percepções dos alunos sobre suas competências artísticas. Embora este instrumento não se enquadre diretamente na pesquisa fenomenológica, seu emprego foi fundamental para complementar as acepções e os discursos dos alunos durante a pesquisa fenomenológica.

Objetivo: traçar um perfil dos alunos ingressantes e veteranos (a partir do 2º ano) do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como compreender como os estudantes assimilam o ensino do desenho de observação frente às novas tecnologias digitais de simulação e representação gráfica.

Metodologia: foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos grupos de discentes inscritos nas turmas do ciclo de fundamentação, nas disciplinas *Expressão Manual Artística I* e *Croquis Urbanos*, que responderam os questionários, por mim transcritos em sua totalidade (inclusive com erros de ortografia).

De modo a sistematizar as respostas, ao final da coleta dos dados foi incorporado o critério de avaliação adotado nas pesquisas sociais e urbanas, quanto às diferentes apreciações descritas pelos sujeitos entrevistados (55). Assim, a interpretação das respostas sob estes indicadores foi sistematizada segundo os seguintes aspectos: positivos, negativos e neutros (56).

Ao considerar este procedimento metodológico, esta pesquisa seguiu alguns critérios de compilação dos resultados da coleta de dados, onde adotei categorias para a análise das entrevistas, de acordo com as questões iniciais e finais, descritas abaixo:

---

(55) Vasconcellos (1996; 2014) analisa os impactos físico-urbanísticos provocados na cidade de Niterói pela Ponte Presidente Costa e Silva, (Ponte Rio-Niterói), com foco na cabeceira Norte. Ao avaliar a percepção sobre os impactos com a população residente e flutuante na região, a autora verifica os resultados coletados nas entrevistas. Lopes (2010), ao analisar os efeitos da extinção e da permanência de Hortomercados da COBAL na cidade do Rio de Janeiro (nos bairros do Méier e Humaitá), emprega este procedimento para compilar respostas de comerciantes, vizinhança e frequentadores destes equipamentos, apurando as suas aceções.

(56) Ver compilação das respostas, por categoria analítica nos Quadros 5, 7, 9 e 11 em anexo).

Questões iniciais da pesquisa

- (a) motivação para escolha da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (na disciplina EMA I) ou; o que levou a realizar a disciplina eletiva *Croquis Urbanos*;
- (b) autoavaliação das habilidades artísticas;
- (c) expectativas para as disciplinas de desenho a serem cursadas;

Questões finais da pesquisa

- (a) possíveis contribuições no desenvolvimento de habilidades artísticas;
- (b) sobre o emprego dos conteúdos apreendidos nas demais disciplinas do curso;
- (c) críticas, comentários e sugestões;

E, exclusivamente para alunos da disciplina *Croquis Urbanos*:

- (d) experiência(s) de apreender ou perceber as coisas por meio de outros sentidos, além da visão;
- (e) dificuldades enfrentadas na disciplina;
- (f) possibilidades de incorporação dos conteúdos na disciplina *Expressão Manual Artística I*.

Amostra e o material de estudo: o estudo foi realizado em duas turmas da disciplina *EMA I* ao longo do primeiro semestre de 2017 (2017.1), totalizando 30 alunos, na faixa dos 17 aos 28 anos (ver Quadro 4, em anexo), e em duas turmas da disciplina *Croquis Urbanos* ao longo de dois semestres de 2016 (2016.1 e 2016.3), totalizando 35 alunos, na faixa dos 19 aos 25 anos (ver Quadro 6, em anexo).

### 7.1.2 Pesquisa-ação

A proposição de uma abordagem de ensino de desenho em caráter experimental com enfoque na percepção e registro de imagens multissensoriais, por ser inovadora, necessitou de uma participação efetiva, bem como de um planejamento mais ativo, entre o autor desta tese e o meu grupo de alunos: os sujeitos-colaboradores desta pesquisa (57). Deste modo, procedi à pesquisa-ação como procedimento de construção da disciplina *Croquis Urbanos*.

Esta proposta metodológica, largamente utilizada nas Ciências Sociais, permite produzir informações e conhecimentos de modo mais efetivo no âmbito pedagógico, promovendo condições para ações e transformações das práticas no meio acadêmico (THIOLLENT, 2011).

---

(57) No âmbito da pesquisa, os alunos foram considerados como sujeitos-colaboradores, pois partimos do pressuposto ético de que o sujeito-colaborador está se propondo colaborar com o pesquisador no entendimento do fenômeno que quer se estudar. Sob o consentimento dos alunos, participamos das atividades de *Croquis Urbanos*, esforçando-nos em construir ativamente uma disciplina eletiva nova.

A pesquisa modificava-se continuamente em ciclos de reflexão e ação, permitindo-me: (a) diagnosticar um problema prático a ser resolvido; (b) formular estratégias de ação; (c) desenvolvê-las e avaliar sua eficiência; (e) compreender a nova situação; (f) retomar os passos anteriores para a nova situação prática.

Com efeito, a pesquisa foi realizada em estreita relação com as ações e resoluções de problemas coletivos das turmas de *Croquis Urbanos*, tais como: superar preconceitos discentes sobre as suas competências artísticas; incentivar os alunos para realização de relatos descritivos de suas percepções de forma livre e espontânea. Questões de certa complexidade foram recorrentemente levantadas ao longo da experiência, e.g. como representar graficamente um objeto de forma complexa que apalpo com o tato, mas que não vejo com os olhos? Como sentir a escala do interior da catedral, por meio do sentido auditivo? Como apreender o "caráter" de um lugar *in situ*? Como descrever graficamente uma perspectiva mediada pelo corpo e não por um sistema de projeção visual?

Delineei, enquanto professor, que as disciplinas de desenho de observação podem assumir outros significados para os alunos. Assim, defini os objetivos de ação e de transformações mais abrangentes na disciplina *Croquis Urbanos*, em vista de traçar estratégias alternativas no ensino do desenho.

### 7.1.3 Análise sob uma abordagem fenomenológica

O problema da investigação estava dirigido às possibilidades e alternativas estratégicas, na perspectiva de conferir um novo sentido ao desenho de observação, tornando-se necessário compreendê-lo por meio das percepções e sensações extraídas dos grupos de sujeitos-colaboradores. A percepção das coisas que "estão-aí" ocorrem quando estas têm um sentido para nós, i.e. quando estas tem uma significação, não por si-mesmas, mas pela relação existencial que estabelecemos com elas.

A fenomenologia preocupa-se com a compreensão do fenômeno, não com sua explicação causal. Por se tratar de uma pesquisa empírica, envolvendo a vivência de alunos nas atividades de desenho, entendi como adequada a adoção da pesquisa fenomenológica para análise e sistematização das descrições destes sujeitos da pesquisa. Com efeito, procurei manter o rigor metodológico ao tentar compreender os fenômenos que não são passíveis de serem estudados quantitativamente, por apresentarem dimensões subjetivas e existenciais, apropriadamente pesquisados mediante a abordagem qualitativa.

Com a preocupação de manter um rigor científico na investigação fenomenológica, algumas inquietações foram levantadas:



(a) A transposição do pensamento filosófico para uma área de conhecimento que, por si mesma possui os seus próprios interesses de pesquisa e uma cultura acadêmica comumente voltada para o método científico convencional, dificultou-me, em parte, estabelecer um diálogo entre a Fenomenologia e os temas ligados à Arquitetura e Urbanismo;

(b) Os discursos dos sujeitos-colaboradores da pesquisa muitas vezes estavam carregados de proposições elaboradas, não sendo, portanto, uma "fala-ingênua" que descreve de forma simples e direta, a experiência originária das atividades vividas no curso. Portanto, levei em consideração que os alunos já estão inseridos em um mundo que existia antes da reflexão. Isto exigiu-me um olhar crítico mais atento para os seus horizontes culturais entendendo que cada discurso reflete uma mundivivência particular.

Estas inquietações repercutiram diretamente em minha linha de pensamento. Conforme observado por Moreira (2004), os procedimentos fenomenológicos que amparam uma pesquisa podem ser variados, a depender da matriz teórica-filosófica que a sustenta. O pensamento filosófico que sustenta este trabalho, conforme explicitado no

capítulo 3, apoia-se na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty. Assim, pude explorar o seu potencial enquanto ferramenta crítica (58).

Deste modo, a questão/atividade norteadora abaixo descrita foi lançada ao fim do semestre, em ambas as disciplinas examinadas:

"Com base em tudo que foi apre(è)ndido, faça uma descrição gráfica e textual, da imagem mais significativa que lhe é evocada quando você pensa na disciplina".

Linguagem e pensamento encontram-se essencialmente conectados. Assim, os sujeitos foram interrogados de forma a descrever no caderno, por meio de desenhos e relatos textuais, as experiências dos fenômenos. Estas situações foram acompanhadas de perto por mim, por meio do procedimento da pesquisa-ação, posicionando-me no mesmo horizonte perspectivo destes sujeitos. Quando os sujeitos da pesquisa são solicitados a descrever suas vivências fica evidente que cada indivíduo o faz por meio de sua perspectiva, apresentando significados comuns que permitiram-me compreender o fenômeno: o sentido do desenho de observação em suas múltiplas abordagens.

---

(58) Os pressupostos metodológicos sustentados por Merleau-Ponty baseiam-se em uma análise fenomenológica mundana sob a qual, em vez de se buscar a essência, busca-se o significado da experiência vivida. Ao agir como pesquisador interpretando a realidade em foco, a minha atitude fenomenológica exigiu-me considerar a linguagem dos alunos como intermediadora da fala desta realidade.

Metodologia: esta pesquisa abarcou etapas de uma "análise fenomenológica mundana" (MOREIRA, 2004). Fundamentada na redução fenomenológica (59), inspirada em pesquisas na área da Psicologia (FORGHIERI, 1993; MOREIRA, 2004), levei em consideração a minha própria mundaneidade, pois vivenciei, como professor-pesquisador, uma subjetividade própria. Neste sentido, o pensamento filosófico calcado na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty foi decisivo, fundamentado na ideia que a "essência está na existência" (1971, p.5).

Durante a análise da experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa foram desconsiderados conceitos teóricos que possam vir a interferir na compreensão dos discursos. A redução fenomenológica empregada foi praticada, também, pelos sujeitos da disciplina *Croquis Urbanos*. A minha postura, constante ao longo da investigação, foi a de orientar os sujeitos a registrar "as coisas", tais quais se apresentam à percepção, sem preconceitos, descrevendo graficamente a presença do dado, tentando isolar todo e qualquer julgamento que pudessem impedir a abertura dos alunos para a descrição. Portanto,

---

(59) A "redução fenomenológica" é o "artifício para revelar o mundo" (MOREIRA, 2004, p. 448), pois "*Longe de ser, como se acreditou [Husserl], a fórmula de uma filosofia idealista, a redução fenomenológica é a de uma filosofia existencial*" (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 12). A redução para Merleau-Ponty nunca será completa, sempre será uma tentativa nunca inteiramente realizada, pois a mundaneidade é intrínseca ao homem: "*O maior ensinamento da redução é a impossibilidade duma redução completa*" (1971, p. 11).

estes sujeitos também assumiram uma atitude fenomenológica (60) em relatar com palavras e da forma mais espontânea e sincera possível, as experiências e afetações vivenciadas durante a disciplina. Penetrei, assim, na vivência, refleti sobre ela em linguagem simples e comum à vida cotidiana, "suspendendo" certos preconceitos e teorias.

Nesta perspectiva, o desenho de observação surge como uma descrição gráfica do fenômeno, enfocando "como as coisas aparecem", sem se preocupar com "o que" aparece no quadro perspectivo. Esta postura não foi tomada, porém, na disciplina *EMA I*, na qual os alunos assumiram uma postura natural, impossibilitando pôr em suspenso quaisquer reflexões de elementos abstratos.

Para efetivar a redução fenomenológica foi preciso adotar uma atitude em que se permita colocar o fenômeno em evidência, manifestando-se por si mesmo. Por meio da variação imaginativa trouxe a minha consciência o que não é diretamente perceptível e que está contido no discurso. Com esse ato comparativo e com a eliminação do que não se tornou expressivo foi possível reduzir o discurso, o suficiente para elucidar o fenômeno.

---

(60) A concepção do senso comum é denominada por Husserl com "atitude natural" (DARTIGUES, 1973). A "atitude fenomenológica", em oposição, concebe o mundo como o é para a consciência, i.e. fenômeno, não se preocupando com a representação do real. Cabe a fenomenologia analisar as vivências intencionais da consciência para se perceber o sentido dos fenômenos.

Amostra e o material de estudo: tomado por conveniência, o estudo foi realizado em duas turmas da disciplina *Expressão Manual Artística I*, entre 2015 a 2017, e *Croquis Urbanos* ao longo de 2016, totalizando 40 alunos, na faixa dos 17 aos 28 anos. Em cada disciplina foram selecionados 20 desenhos relacionados ao trabalho final de cada um, com descrições textuais que satisfizessem a questão lançada inicialmente. Portanto, em *Expressão Manual Artística I* foram selecionados 12 desenhos da turma 2015-3 e 8 das turmas 2016-1 e 2016-3. *Croquis Urbanos* foram considerados 10 desenhos da turma 2016-1 e 10 da turma 2016-3.

Procedimentos para a coleta e análise dos dados: em busca de um procedimento rigoroso, adotei os seguintes passos:

(i) Envolvimento existencial: etapa sugerida por Forghieri (1993) na investigação inicial da vivência, que envolveu minha participação ativa (promovida pela pesquisa-ação) com os sujeitos-colaboradores durante a coleta de dados na disciplina *Croquis Urbanos*. Estes sujeitos foram orientados no sentido de se adotar uma postura fenomenológica, se esforçando para pôr em suspenso certos conhecimentos objetivos da área de representação gráfica e desenhando de forma mais intuitiva e sensível possível, expondo por meio de palavras, linhas e manchas o espaço, tempo e mundo vividos. Esta etapa findou-se

na transcrição pormenorizada do discurso, onde a descrição era feita na linguagem própria do sujeito-colaborador, respeitando-se integralmente a liberdade de expressão criativa.

A análise do relato dos sujeitos tem início na leitura na íntegra do discurso de cada um, onde procurei me envolver e penetrar-me em suas vivências. Com efeito, alcancei a compreensão global e intuitiva de suas experiências e afetações para chegar no significado. As descrições textuais na linguagem do aluno foram essenciais nesta investigação, pois permitiram-me compreendê-las como um olhar intencional dirigido pela interrogação, sendo possível destacar as unidades de significado (61) na etapa posterior.

(ii) Distanciamento reflexivo: etapa também sugerida por Forghieri (1993), exigiu-me enquanto pesquisador, uma postura em suspender preconceitos, colocando "entre parênteses", i.e. pondo de lado pensamentos e interesses ao exercer a redução fenomenológica. Envolveu as seguintes etapas:

(a) Redução do discurso em unidades de significado;

---

(61) Conforme Bicudo (2000, p. 81), as Unidades de Significado "são unidades da descrição ou do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada".

(b) Interpretação da linguagem em asserções, articulando as ideias extraídas do discurso;

(c) Seleção das temáticas emergentes das asserções das descrições.

Não reduzi as significações a uma verdade universal, i.e. na essência geral, mas coloquei-me aberto a qualquer tipo de conteúdo e tema que pudessem emergir da linguagem. Nesta etapa fiz uma releitura individual dos discursos, envolvendo-me e distanciando-me, interpretando os desenhos, separando cada parte do texto, podendo assim, extrair as suas unidades significativas. Em seguida, refleti novamente a fim de enunciar o significado captado intuitivamente. Destes enunciados pude realizar uma articulação dos significados, enunciado no discurso sob a forma de asserções (ver fichas em anexo). Selecionei destas asserções, as temáticas emergentes das articulações dos significados.

(iii) Retirada dos "parênteses": compreensão das temáticas emergentes na asserção das unidades significativas, segundo orientação de Moreira (2004). Normalmente, a tendência de uma pesquisa fenomenológica de matriz "husserliana" é convergir para as invariantes, solicitando a uma reflexão transcendental mediante a redução fenomenológica e a

variação imaginativa. Adotei em parte este movimento, mas em vez de realizar uma "síntese" ou uma busca da "essência geral do fenômeno", procedi a uma leitura crítica das significações das experiências de vida, exigindo-me um olhar atento para interpretar os sentidos dos fenômenos mundanos.

A fase de "sair dos parênteses" sugere que o pesquisador deixe de praticar a redução para se envolver, colocando em parênteses ideias pré-concebidas e suspeitas, dialogando e se posicionando diante dos achados da pesquisa, evitando o pensamento objetivo de sobrevoo na forma da "neutralidade científica" (MOREIRA, 2004). Neste movimento a minha "facticidade" foi levada em consideração (62).

Esta etapa final da pesquisa configurou-me como o da emergência dos vários significados do fenômeno, exigindo-me um olhar crítico para a interpretação do sentido das descrições individuais das experiências vividas pelos sujeitos-colaboradores. Portanto, identifiquei os pontos significativos das asserções articuladas nos significados, i.e. as "temáticas emergentes" do fenômeno vivenciado, especificando o sentido que emerge na descrição da experiência.

---

(62) Considerarei importantes aspectos ligados à minha vida, seja no âmbito social, cultural, político, ideológico, psicológico, e.g. as minhas angústias, inquietações, frustrações, o gosto pelo desenho que me levou a percorrer a trajetória arquiteto urbanista e professor de desenho com envolvimento acadêmico.



## 7.2 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

EMA I: questionário inicial (ver Quadro 5 em anexo)Categoria analítica 1: motivação para escolha da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

Ao serem questionados sobre o motivo que os levou a escolher o curso, quase todas as respostas (com exceção de uma) foram identificadas como positivas, i.e., envolviam as suas melhores intenções. As principais respostas contemplaram o gosto dos ingressantes pela observação de edificações e "estilos" (termo citado pelos alunos). Boa parte destes sujeitos possuem uma visão mais pragmática do curso de Arquitetura e Urbanismo, por terem cursado o ensino técnico (Edificações) ou por terem migrado da Faculdade de Engenharia Civil. A afinidade com a profissão, a diversidade e a abrangência do curso, o gosto pelo desenho, pela criatividade e pela área artística aparecem em algumas respostas, bem como a necessidade de aprimoramento espacial. Revelaram-me marcantes, respostas de teor ideológico, seja no âmbito social ou político, e.g. o reconhecimento da arquitetura como meio de transformação social, o desejo em ajudar a população mais necessitada e pensar de maneira sustentável.

Chamou-me atenção, a resposta da aluna BC (11 ago. 2017), que assumiu jogar *videogame* quando criança (*The Sims*) para construir

virtualmente seus edifícios. A mesma também declarou ter se inspirado em alguns programas de televisão sobre arquitetura e decoração, chegando a fazer o curso de *Design* de Interiores antes de ingressar no curso de Arquitetura e Urbanismo.

A única resposta negativa identificada foi de uma aluna (EFSM, 11 ago. 2017) que, embora tenha se inscrito na disciplina *EMA I*, assumiu ter ingressado no curso de Engenharia Civil, por ter sido reprovada na Prova de Habilidade Específica, manifestando assim, dificuldades de representação gráfica.

### **Categoria analítica 2: autoavaliação das habilidades artísticas**

Ao fazerem uma autoavaliação sobre as suas habilidades artísticas, cerca de metade dos sujeitos entrevistados declararam ser "boas" as suas competências. Muitos julgam que o gosto pelo desenho ocorre desde criança. A aluna LMGB (11 ago. 2017) acredita que o envolvimento da família com as artes tenha influenciado seu gosto prematuro. Outros sujeitos disseram ainda que as suas competências são decorrentes de práticas anteriores, sejam provenientes de cursos de desenho e pintura ou de cursos preparatórios para o Teste de Habilidade Específica (63).

---

(63) O Teste de Habilidade Específica (THE) é uma prova aplicada pelas instituições em determinadas graduações para avaliar a aptidão do

Quanto aos aspectos negativos das respostas, grande parte dos entrevistados admitem não possuir habilidades com o desenho, seja pela falta de prática, por não ter realizado qualquer curso anteriormente, por preferirem o desenho técnico com instrumentos ao desenho artístico à mão livre. Destaco a resposta da aluna BC (11 ago. 2017), que revela que possui habilidades na execução de plantas técnicas e de desenhos em *softwares* gráficos, como o *Sketchup*®, o *Autocad*® e o *CorelDraw*®, considerando esta forma de trabalho mais interessante do que aquela realizada manualmente. Esta resposta confirma o que já foi destacado sobre o interessante abordado no capítulo 2.

Quanto aos aspectos neutros das respostas, considere os discursos pelos quais assumem que as suas habilidades são medianas, ou dos que consideram que ainda tem muito a aprender no curso.

**Categoria analítica 3:** expectativa(s) para a disciplina de desenho a ser cursada

As expectativas, segundo seus entrevistados, eram muito boas por almejarem aprender a se expressar com desenvoltura, aperfeiçoando as suas habilidades ao longo do curso. Desenhar sem

---

candidato em diversas áreas de atuação, e.g. Artes Visuais e *Design*, Música, Dança, Artes Cênicas, Educação Física e Arquitetura e Urbanismo. Na FAU-UFJF esta prova foi abolida, desde 2016.

instrumentos é para eles um grande desafio, uma vez ser evidente em algumas respostas que desenhar bem significa descrever com precisão o que se vê.

De todas as respostas nesta categoria, constatei apenas um único aspecto negativo. Trata-se do aluno ALBLB (11 ago. 2017), o qual teme o desempenho das suas habilidades de desenho de observação ao longo do curso, evidenciando-me falta de maturidade e insegurança.

**EMA I: questionário final** (ver Quadro 7 em anexo)

**Categoria analítica 1:** possíveis contribuições no desenvolvimento de habilidades artísticas

Quase todos os alunos reconheceram que a disciplina contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades artísticas. Muitas respostas indicavam que alguns alunos não tinham conhecimento das leis da perspectiva e de técnicas artísticas antes de ingressar na universidade. Assim, os conteúdos apreendidos foram fundamentais para aprimorar as competências representacionais, a percepção e a criatividade.

Destaco a resposta da aluna SESO (09 ago. 2017), que relatou que os conteúdos apreendidos na disciplina foram essenciais para o desempenho das habilidades artísticas e para "perder o medo de

'soltar a mão"', revelando que a inibição em se expressar livremente é comum neste grupo de alunos. A aluna REF (09 ago. 2017) reconheceu, ao rever os trabalhos realizados, que a constante prática do desenho foi a grande responsável pela sua evolução ao fim do período.

O único aspecto negativo encontrado foi da aluna GSSM (09 ago. 2017), que admite que a disciplina contribuiu muito pouco, uma vez que já dominava as várias técnicas de desenho ali tratadas. Por apresentar um conhecimento prévio esta aluna acredita que seria necessário um maior aprofundamento para acrescentar mais qualidade ao seu trabalho, desprezando as dificuldades dos seus colegas.

**Categoria analítica 2:** emprego dos conteúdos apreendidos nas demais disciplinas do curso

De modo geral, os alunos entendem que os conteúdos apreendidos na disciplina podem ser empregados nas demais disciplinas do curso, especialmente no desenvolvimento da identidade pessoal para a expressão e comunicação de ideias nas disciplinas projetuais. O reconhecimento da importância do desenho nas disciplinas projetuais foi quase unânime nas declarações dos sujeitos entrevistados. Algumas respostas evidenciaram possibilidades de empregar os conhecimentos adquiridos de maneira híbrida, com as técnicas digitais de expressão e representação.

### Categoria analítica 3: críticas, comentários e sugestões

As principais críticas, comentários e sugestões para a disciplina *EMA I* foram as mais diversas e contundentes. Basicamente, os aspectos positivos foram identificados em boa parte dos comentários, os quais revelam que a disciplina foi bastante produtiva, dinâmica e satisfatória, valendo-se da boa fundamentação dos conteúdos e reconhecendo, deste modo, a contribuição da mesma em outras disciplinas.

Os aspectos negativos apontam para os pontos mais frágeis da disciplina e foram expressos sob a forma de críticas e sugestões (64). Deste modo, selecionei as principais críticas: (a) acúmulo de tarefas em outras disciplinas; (b) atraso da divulgação de resultados e do acompanhamento do desempenho discente; (c) falta de compartilhamento do material didático (*slides*); (e) falta de um maior retorno do docente (*feedback*) no decorrer do período, indicando os erros cometidos e as possibilidades de superação das dificuldades; (f) falta de critérios

---

(64) É bem verdade que uma série fatores do cotidiano acadêmico podem induzir negativamente a aceção dos respondentes, e.g. o pouco tempo para realização dos trabalhos; a exigência de dedicação quase exclusiva das muitas disciplinas do curso, especialmente no âmbito projetual; pouca carga letiva semanal; feriados locais e nacionais; constantes paralizações e greve de servidores; sobrecarga docente e a precarização do trabalho; desavenças pessoais entre professor e aluno; estresse, atrasos (visto que as aulas começam às 7:00 da manhã). Contudo, considereei que estas declarações foram sinceras e, portanto, devem ser consideradas, independentemente de seu ponto de vista e teor.

de avaliação mais justos e explícitos; (g) melhor aprimoramento de certas técnicas gráficas e de acabamento.

Todas as sugestões, ainda que construtivas, foram consideradas aspectos negativos das respostas, no sentido em que elas sugerem algo que, de certa forma, foram ruins na disciplina. Portanto, revelaram-me suas fragilidades, e.g. (a) cobrança por mais exercícios de desenho de observação, especialmente das atividades externas; (b) esclarecimento dos critérios de avaliação; (c) redução da quantidade de trabalho a serem desenvolvidos em casa; (d) retorno pessoal do professor (não somente por meio de anotações nos desenhos); (e) que próprio professor desenhe diretamente no quadro, apresentando o processo de construção da perspectiva aos alunos que estão com mais dificuldade cognitiva, permitindo-os acompanhar sem se deter à esquematização das imagens no projetor de slides; (f) divulgação das notas com antecedência; (g) conciliar a teoria com a prática; (h) explorar a perspectivas mais complexas (e.g. com 3 pontos de fuga); (i) enfatizar o papel do desenho de observação nos projetos. Esta última sugestão, da aluna VBO (09 ago. 2017), me chamou atenção pois a mesma compreende que "o mais importante não é que ele seja bonito, mas que comunique algo".

CROQUIS URBANOS: questionário inicial (ver Quadro 9 em anexo)

Categoria analítica 1: motivação para escolha da disciplina eletiva

Da compilação de 35 (trinta e cinco) respostas, interpretei apenas um ponto negativo nesta categoria analítica. A aluna KP (26 ago. 2016) acreditava que a disciplina *Croquis Urbanos* seria uma "segunda chance" de aprender as técnicas de desenho, uma vez que se sentiu frustrada pelas disciplinas anteriores de expressão manual (EMA I e EMA II), revelando ter perdido a paciência para desenhar.

Todos os demais discursos contemplaram os anseios esperados, especialmente o desenvolvimento das habilidades artísticas por meio do aprendizado da técnica de aquarela. Segundo alguns declarantes, o título da disciplina, bem como o programa fornecido, instigou a procura pelo contato direto com o meio urbano por meio de incursões em Juiz de Fora e nas viagens de estudo. Alguns alunos que participaram da atividade "Viagem de Estudo", em março de 2015, revelaram o interesse em participar da disciplina em decorrência do contato anterior com a técnica da aquarela e do desejo de realizar novas viagens.

O gosto pelo desenho se destacou como motivação principal para se inscrever na disciplina eletiva, o que pode significar que o perfil dos alunos desta disciplina é naturalmente seletivo. O retorno



às práticas de desenho, tendo em vista que o ciclo intermediário/profissionalizante do curso não contempla nenhuma disciplina artística, foi uma recorrente exposição para a causa da procura.

O conteúdo das respostas de boa parte dos sujeitos da segunda turma (2016.3) apresentava um maior domínio dos conteúdos da disciplina, o que significa que os mesmos haviam se informado com alunos da turma anterior, que divulgaram as suas práticas e realizações na disciplina.

#### **Categoria analítica 2: autoavaliação das habilidades artísticas**

Ao fazer uma avaliação própria das habilidades artísticas, boa parte dos sujeitos entrevistados declarou que são satisfatórias, de um modo geral, embora reconhecessem que é uma habilidade que precisa ser melhor desenvolvida. Alguns atribuíram suas habilidades à influência da família e outros à prática anterior.

As respostas também revelaram que alguns sujeitos ainda possuem alguma insegurança ou preconceito, entendendo que desenhar bem converge para a estética do belo: "por mais que os desenhos não sejam 'perfeitos'" (IMT, 26 ago. 2016); gostaria de "desenhar de forma exemplar" (CMAS, 26 ago. 2016); ou por estar motivado pela "busca pessoal da filosofia da 'perfeição'" (WSF, 26 ago. 2016).

Algumas respostas negativas atribuem ao cansaço ou à falta de prática as razões principais por se sentirem prejudicados, revelando ser necessário ter um domínio da técnica para não se sentirem frustrados ao desenhar. Destaco a resposta da aluna KP (26 ago. 2016), que na sua fala se considera "uma medrosa", justificando sua matrícula na disciplina para tentar "se livrar aos poucos do caráter do belo, do desenho ou representação bonita ou feia".

Nos aspectos neutros foram considerados as respostas dos sujeitos que se consideram "medianos", com habilidades artísticas razoáveis, revelando que para ter um desenvolvimento pleno e seguro é necessário mais prática.

### Categoria analítica 3: expectativa(s) para a disciplina a ser cursada

As expectativas para a disciplina, segundo os entrevistados, eram as melhores, e a busca pelo primor das habilidades por meio da técnica da aquarela era o maior objetivo. O aluno BRC (08 abr. 2016) almeja "se expressar com mais precisão". Uma aluna expôs interesse atribuindo o gosto por filosofia (LDB, 26 ago. 2016). A resposta do aluno DRC (26 ago. 2016) se destacou pelo ambicioso desejo de implementar um grupo de *Urban Sketchers* em Juiz de Fora. A aluna MDSP espera enriquecer suas competências "não só como uma artista, mas também como ser humano" (26 ago. 2016).

CROQUIS URBANOS: questionário final (ver Quadro 11 em anexo)

Categoria analítica 1: possíveis contribuições no desenvolvimento de habilidades artísticas

Vinte e cinco respostas a este questionário foram analisadas. O número reduzido de respostas se deve ao grande número de faltas da primeira turma (2016.1) na última aula, quando estava previsto a atividade de *feedback* sobre a disciplina. Porém, este fato não comprometeu a qualidade e o teor das respostas remanescentes.

Nesta categoria todos os sujeitos reconheceram as contribuições da disciplina em suas habilidades. Grande parte dos entrevistados atribuiu à aquarela e às experiências vivenciais no meio urbano os pontos mais fortes da matéria, revelando adotar as técnicas apreendidas para se expressar em outras disciplinas.

Destaco a resposta da aluna ILA (20 nov. 2016), que se assume mais livre nos desenhos, "mais preocupada em captar a essência do lugar do que tentar fazer a representação fiel". A aluna APMC (20 nov. 2016) reconheceu que a maior contribuição da disciplina foi permitir "fazer croquis rápidos, que exprimem mais os sentimentos e sensações da paisagem e do momento". Esta aluna revelou ainda que aprendeu a não se "preocupar em fazer um desenho "bonito", mas um desenho do momento", reconhecendo as singularidades das expressões momentâneas.

A aluna JDN (20 nov. 2016) assumiu se sentir mais confiante ao transmitir seus sentimentos por meio de croquis e poemas.

Categoria analítica 2: experiência(s) de apreender ou perceber as coisas através de outros sentidos, além da visão

As acepções dos sujeitos da pesquisa revelaram-me muitos aspectos positivos, quando a questão é a produção de imagens multissensoriais. Os conteúdos das diversas respostas convergiram para a capacidade de amplificar o sentido visual, reconhecendo que se deter somente à imagem visual priva da experiência sensível. Assim, descrever os sentidos por meio do desenho permitiu-lhes dimensionar outras profundidades, de maneira mais complexa do que a abordagem tradicional.

As respostas mais relevantes reafirmam as minhas considerações: (a) "foi essencial para aumentar a compreensão e crítica arquitetônica, além da visão" (BRC, 29 jul. 2016); (b) "revolucionário perceber que somos e medimos com o corpo todo, não só os olhos" (EGB, 29 jul. 2016); (c) "[...] foi possível perceber que a visão nos tolhe as vezes, e que nossos outros sentidos podem dar um melhor valor de realidade ao desenho, [...] transmitindo que o lugar significou naquele exato momento (TCFM, 29 jul. 2016); (d) "[...] quando preocupava só com a imagem, tinha uma percepção do espaço que, agora

depois de experimentá-lo de forma mais plena, através de todos os sentidos, percebo que antes tudo era muito superficial. Apreender só a imagem, só um plano, não é vivenciar a arquitetura, pois a arquitetura [envolve] sensações" (APMC, 20 nov. 2016).

**Categoria analítica 3:** Emprego dos conteúdos apreendidos nas demais disciplinas do curso

Todos os vinte e cinco entrevistados reconheceram que de alguma forma se aplicam os conteúdos da disciplina em outras cadeiras do curso, especialmente nas de Projeto Arquitetônico e Urbanístico.

Destacaram-se as seguintes respostas: (a) "O método da apreensão sensorial seria bem útil na disciplina de Estudo da Forma, além das disciplinas de projeto, pois captar o 'espírito do lugar' tem a ver com o exercício projetual" (TCFM, 29 jul. 2016); (b) "O método nos auxilia na percepção do espaço construído, ajudando a sentir a influência delas em nós, essencial para aprendermos a fazer arquiteturas melhores, pensando nos ambientes, nas sensações, numa vivência plena na arquitetura" (APMC, 20 nov. 2016); (c) "Poderia ser aplicado, especialmente nas disciplinas de Projeto e Teoria. Projeto para captar a essência do lugar que vamos inserir nosso projeto. Em teoria, quando estudamos diversos autores que falam sobre o meio

urbano, talvez fosse bom tentar correlacionar os textos lidos, com croqui do cotidiano urbano" (IMT, 20 nov. 2016). (d) "O caminhar pela cidade e a observação deveria ser pré-requisito de toda a grade. Das histórias às representações, inclusive os projetos. Da mesma forma, o desenho como ferramenta de apreensão deveria ser mais largamente empregado" (JARF, 20 nov. 2016).

#### Categoria analítica 4: dificuldades enfrentadas na disciplina

Dentre todas as declarações realizadas nesta categoria, predominaram as respostas de teor negativo, que revelaram que os alunos ainda possuem medo de errar, de se expressar mais livremente, sem preconceitos, sobre o que é o essencial da percepção. A técnica da aquarela, naturalmente difícil, também foi uma avaliada negativamente, tendo em vista a necessidade de delinear contornos em vez de deixar as manchas de tinta fluírem no papel. Descrever no cadernos as sensações também foi uma dificuldade apurada. A aluna LSRT (20 nov. 2016) expressou a grande dificuldade em desenhar e manter a concentração no meio urbano diante da multidão, evidenciando que o contato com o outro pode ser prejudicial à alguns alunos mais acanhados, que muitas vezes se negam a dialogar com as pessoas nestas atividades.

Os aspectos positivos foram, essencialmente, o reconhecimento dos sujeitos de que era necessário maior tempo de experiência para adquirir confiança. A superação dos preconceitos, tendo em vista o caráter libertário da disciplina, também foi um ponto muito recorrente. Destaco o discurso do aluno JARF (20 nov. 2016): "Os modos de olhar para o próprio passado. As memórias talvez tragam consigo sentimentos incompreendidos, porém possíveis de serem recordados. A ligação com a própria história de vida é grande, um olhar para dentro, que vai além do desenho. sobre as memórias afetivas". Já a resposta do aluno BRC (29 jul. 2016) enfatiza que os altos gastos com materiais especiais "valeram a pena".

**Categoria analítica 5:** possibilidades de incorporação dos conteúdos na disciplina EMA I

A maioria dos sujeitos entrevistados entendeu que alguns conteúdos empregados devem ser incorporados à disciplina *Expressão Manual Artística I*. Eles alegam que a principal contribuição de *Croquis Urbanos* está no fato de despertar no aluno a consciência de que certos preconceitos devem ser superados, sensibilizando-os a empregar o corpo como meio de a expressão própria. Segundo estes declarantes, estas influências poderiam ter ressonâncias positivas desde os estágios iniciais do curso.

As principais justificativas encontradas nestas respostas consideraram que: (a) deveria haver um maior contato dos principiantes com a abordagem filosófica e sensorial desenvolveria inspiração (BRC, 29 jul. 2017); (b) as experiências urbanas possibilitariam descobrir as singularidades da cidade de Juiz de Fora (EGB, 29 jul. 2017); (c) os croquis livres, além de desinibir os alunos, estimulam a criatividade e imaginação (TCFM, 29 jul. 2017); (d) esta disciplina complementar livremente os conhecimentos técnicos apreendidos em *EMA I* (APMC, 20 nov. 2016); (e) a superação de preconceitos estéticos permite abrir-se a novas ideias e percepções (CMAS, 20 nov. 2016); (f) é uma forma de apreender outras possibilidades no momento inicial da formação (FRS, 20 nov. 2016); (g) os alunos podem se desapegar dos detalhes (IMT, 20 nov. 2016); (h) mesclar as atividades sensoriais com as atividades técnicas daria maior leveza à disciplina *EMA I* (JDN, 20 nov. 2016); (i) a abordagem sensorial permitiria ao aluno reconhecer o caráter do lugar e sua atmosfera (LARS, 20 nov. 2016); (j) é uma forma tornar os alunos mais sensíveis ao mundo construído ou imaginado (QSD, 20 nov. 2016).

Como aspectos negativos, as respostas mais significativas destacam a importância do conteúdo tradicional no período inicial do curso, alegando a dificuldade dos calouros em compreender certos conceitos, seja devido à imaturidade vivencial seja pelo perfil do



interessante após a extinção do Teste de Habilidade Específica (THE), que carecem de um nivelamento dos conteúdos básicos necessários ao curso. Apurei algumas respostas nas quais manifestam que os conteúdos experimentais podem ser mesclados aos tradicionais.

#### Categoria analítica 6: críticas, comentários e sugestões

Boa parte do teor das respostas faz elogios, manifestando o êxito da disciplina: (a) possibilita liberdade artística; (b) permite a descontração entre os colegas de turma; (c) promove atividades extraclasse em ambientes externos; (d) a leveza dos conteúdos e o dinamismo das atividades; (e) a possibilidade de superar preconceitos; (f) incentiva as viagens de estudo e as vivências mais intensas nos lugares desenhados; (g) amplia os conceitos filosóficos discutidos em classe; (h) cria possibilidades artísticas para a aplicação da técnica da aquarela; (i) permite a construção mútua do cronograma da disciplina; (j) estimula o relaxamento no último dia letivo da semana; (k) enfatiza o caráter experimental da disciplina e a abordagem experimental empregada.

Alguns pontos negativos colocados foram superados na turma seguinte, como, por exemplo, a crítica da aluna LEAS (29 jul. 2016) sobre a quantidade de aulas realizadas dentro de sala de aula, sugerindo a predominância de aulas exteriores. Outra crítica apontou para a

quantidade de croquis realizados em algumas aulas, tornando determinadas atividades extremamente exaustivas (IAC, 20 nov. 2016). A sugestão desta aluna foi reduzir a quantidade de croquis por aula e dar mais tempo para a realização dos mesmos (mesmo entendendo que o número de croquis rápidos em curto tempo, foi uma proposital para o dinamismo da aula). A aluna CMAS (20 nov. 2016) observa que a disciplina requer do aluno bastante disposição, bem como um planejamento financeiro da viagem de estudo. Os demais aspectos negativos das respostas foram declarados sob a forma de sugestões, a saber: (a) deveriam ocorrer mais viagens de estudos, sob a forma de imersões (FRS, 20 nov. 2016); (b) os aportes filosóficos poderiam ser realizados ao longo do semestre letivo (ibid); (c) diversificação dos lugares a serem visitados em Juiz de Fora (IMT, 20 nov. 2016); (d) ampliação das discussões filosóficas tratadas na disciplina, por meio de atividades de extensão (JDN, 20 nov. 2016); (e) ampliar a divulgação da disciplina no curso (MPA, 20 nov. 2016).

### 7.3 A INTERPRETAÇÃO DOS SENTIDOS DOS FENÔMENOS E SEUS PRINCIPAIS ACHADOS

#### EXPRESSÃO MANUAL ARTÍSTICA I

No exercício final da disciplina *Expressão Manual Artística I*, a questão norteadora, assim como na disciplina *Croquis Urbanos*, foi calcada na imagem mais significativa apreendida nas atividades. Com base nesta questão foi descrito pelo aluno o que foi assimilado em linguagem direta e comum. Os discursos, fundados na experiência, descreviam o percebido sob um "olhar de atitude natural", concepção do senso comum pela qual os conceitos sobre as leis de perspectiva e suas regras estavam presentes em quase todas as respostas.

Temos uma tendência em procurar objetivar racionalmente a nossa espacialidade no ensino da Arquitetura e Urbanismo, onde a noção espacial é seu objeto de estudo primordial, e.g., proporções, distâncias, dimensão e volume, localização, situação, como recurso para movimentar e buscar informações necessárias sobre as coisas que lá estão. Neste sentido, os achados expressos pela linguagem gráfica e escrita revelam que o conhecimento discente foi adquirido e exposto sob uma perspectiva objetiva, manifestado pelo conteúdo geométrico e pensamento abstrato, característico do ensino tradicional desta competência. Vale frisar que os alunos não foram

orientados por mim ou pelo professor substituto a adotar uma postura mais aberta às vivências de mundo.

Selecionei as temáticas mais emergentes nos discursos destes sujeitos, em ordem decrescente de seu número de aparecimento (ver Quadro 12 em Anexo):

1. Perspectiva (19)
2. Técnicas de acabamento (14)
3. Vegetação (04)
4. Figura humana (03)
5. Luz (03)
6. Subjetividade (03)
7. Espaço (02)
8. Proporção (02)
9. Tons (02)
10. Realidade (02)
11. Identidade (02)
12. Vivência urbana (02)
13. Lugar (01)
14. Imagem mental (01)
15. Dimensão (01)
16. Forma (01)

As temáticas "perspectiva" e "técnicas de acabamento" foram as mais recorrentes na pesquisa, ainda que as suas especulações teóricas fossem postas em suspensão durante a minha tentativa de realizar a redução fenomenológica. As definições de ponto de fuga, linha do horizonte e quadro apareceram com frequência nos desenhos sob a forma de textos elucidativos com linhas de chamada ou de verbetes, realizados como um glossário, com a preocupação de facilitar a compreensão do professor na avaliação dos exercícios.

Entretanto, algumas descrições merecem destaque e carecem de especial atenção para uma posterior reflexão. Tornaram-me evidentes que, mesmo ao empregar uma postura regrada e objetiva, alguns alunos revelaram subjetividades, tais como as relações identitárias em lugares marcantes ou de vivências urbanas.

O discurso do aluno NRF (20 nov. 2015) revela que, ainda que houvesse o propósito de dissertar sobre a técnica, a sensibilidade do sujeito da pesquisa sobrepôs o espaço vivencial sobre os conceitos da perspectiva do espaço dimensional: "A perspectiva do interior do galpão me marcou, pois retratei o mezanino: lugar onde identifico a minha vivência". Semelhante caso ocorreu no desfecho do relatório do discurso de KAT (20 nov. 2015), revelando que "foi prazeroso em desenhar na aula sobre perspectiva".

Por fim, ROS (04 mar. 2016) coloca que: "Aprendemos utilizar o giz pastel sendo para mim marcante a complexidade e ao mesmo tempo a simplicidade da técnica. O local Morro do Cristo é marcante pois é o nosso ponto favorito de Juiz de Fora". O sujeito manifesta satisfação pelas qualidades estéticas obtidas pelo uso do giz pastel seco, uma vez que cria efeitos visuais surpreendentes; e destaca, também, a sua predileção pela vivência do lugar, considerando-o como predileto por sempre frequentar com seu namorado.

#### CROQUIS URBANOS

Na disciplina *Croquis Urbanos*, as temáticas mais recorrentes que emergiram na experiência dos sujeitos-colaboradores, no que se refere às imagens mais significativas apreendidas, foram as seguintes (ver Quadro 13 em Anexo):

1. Sentidos (12)
2. Vivência e percepção do cotidiano urbano (11)
3. Lugar (10)
4. Memórias (10)
5. Libertação de preconceitos (8)
6. Desenho (8)
7. Subjetividade (7)
8. Paisagem (7)
9. Alteridade (6)

10. Afetividades (5)
11. Percepção (4)
12. Aspirações (3)
13. Identidade (3)
14. Imaginação poética (2)
15. Imaginação (2)
16. Movimento (2)

Mediante a interconexão das unidades de significado e das descrições dos sujeitos-colaboradores, elaborei ao "retirar os parênteses" algumas interpretações que se articularam com os seguintes pontos: (a) a questão norteadora; (b) a fundamentação teórico-filosófica; (c) os depoimentos complementares a esta pesquisa e; (d) as reflexões baseadas na vivência com meus alunos. Estas temáticas não foram tratadas como essências, mas como os significados mundanos emergentes da experiência vivida, em mútua constituição com o imaginário. Sintetizei as principais:

(a) Sentidos: relacionado ao sensorial foi a temática mais presente nas variações imaginárias dos sujeitos, em decorrência da produção de imagens multissensoriais. A compreensão desta significação primordial é o sentido encarnado que preenche a palavra de vida, a fala autêntica que no modo "merleau-pontyano" de entender encontra-se a concepção de existência realizada no "corpo-próprio", sempre

carregada de significados. Manifestadas em falas como a LEAS (20 nov. 2016), "despertou os meus sentidos, como um dom de vivenciar os lugares de forma diferente [...] conforme aulas marcantes nas praças" ou do discurso de DRC (20 nov. 2016): "Sentir resume, foi marcante experimentar, viver intensamente sentindo a cidade", e ainda o discurso de APMC (20 nov. 2016): "de olhos fechados sinto, de olhos abertos as coisas se apresentam em torno de mim", tornaram-me explícitas que o corpo não é um meio apropriado para "exteriorizar a existência", mas significa que o "corpo encarnado", ao viver as experiências no fluxo do tempo de afetação, dá vazão a existência.

(b) Vivência e percepção do cotidiano urbano: "croquis urbanos". O nome já sugere a proposição da disciplina e o olhar dos sujeitos-colaboradores para as atividades evidenciam os discursos que contemplam demais temáticas, tais como: desenho; percepção; lugar; paisagem; movimento; identidade. O "espacializar" consiste justamente no modo como vivenciamos o espaço em nossa existência, compreendendo globalmente nosso próprio existir no mundo. Entretanto, o nosso olhar mais profundo nas experiências em sala não se limitou a tais objetivações, conforme ocorreu com os sujeitos de *EMA I*, pois outras qualidades se manifestaram na vivência cotidiana pré-



reflexiva. Foram mais significativos os seguintes discursos que refletem esta temática em seus múltiplos significados (02 jul. 2016): ALO: "Viver a cidade é intervir no cotidiano e observar nos detalhes, as pessoas, as cores, o tempo e o movimento"; LRPS: "Aula do pôr do sol na Urca me emocionou, pude sentir o 'espírito do lugar'"; PAFC: "Aprendi na disciplina a observar ambientes sem me importar com distâncias e detalhes, mas apropriações sociais, sentidos, cores no céu e montanhas".

(c) Subjetividade, afetividades, alteridade: o "mundo-próprio" consiste na relação que o indivíduo estabelece consigo na consciência-de-si e no autoconhecimento. Mas como condição humana de ser-no-mundo o indivíduo possui características próprias ao se relacionar com o mundo-circundante (FORGHIERI, 1993). A consciência é também perceptiva, e para Merleau-Ponty (1971) é somente assim que os outros e a cultura tornam-se partes da imagem corporal, visto que nossa apreensão do mundo não se reduz às coisas, mas inclui o outro e o mundo cultural. A capacidade de compreensão mútua tem fundamento em nossa semelhança com o outro, em nossa reciprocidade no encontro e na relação com outras pessoas. Alguns discursos foram muito significativos no tocante a essas temáticas, tais como: EGB (02 jul. 2016): "Deixará saudade, pois fiz bons amigos; LARS (20 nov.

2016): "tocar e ser tocada pelo outro é uma gratidão"; JARF (20 nov. 2016): "Você mesmo no outro é como olhar para o outro e para dentro si, para o passado com quem esteve e para o futuro que será. Sensibilidade, individualidade e coletivo".

(d) Memórias, aspirações, imaginação e imaginação poética: a pessoa que eu sou abrange quem já fui e quem estou sendo agora no fluxo contínuo à quem pretendo ser. A nossa disposição no espaço não se limita ao "estar-aqui", uma vez que inclui o "ter estado lá" e pode vir a "estar acolá" (FORGHIERI, 1993, p. 44), significando que a nossa expansividade ultrapassa os limites espaço-temporais do corpo-próprio e do ambiente concreto que nos circunda. Muitos discursos enfatizaram situações que sugeriram ultrapassar a situação imediata, transcendendo em direção a algo que foi e que poderá ser. Alguns discursos descreveram suas vivências como uma extensão de seu tempo, vivenciando o distanciamento e a proximidade de lugares, coisas e pessoas, independentemente da presença física destas, mas presentificando-se conforme seus modos de existir e de vivenciar o mundo. A exemplo do discurso de ARM (20 nov. 2016), que teve como pano de fundo as experiências significativas do passado: "Converso com pessoas e em momentos de solidão volto ao passado, dias chuvosos de

Juiz de Fora, ruas tortuosas de minha cidade, e dos meus conhecidos"; de JARF (20 nov. 2016): "é como olhar [...] para o passado com quem estive e para o futuro que será"; e ainda, alguns relatos apresentaram algumas possibilidades de prosseguir a existência, a exemplo de LRPS (02 jul. 2016): "Baía de Guanabara: meu futuro lar"; de FRS (20 nov. 2016): "Procurando caminhos chego no meio, onde aspiro caminhos imagináveis e inimagináveis, [...] na certeza de que as escolhas e resultados são possíveis".

Outros discursos revelaram-se marcantes pela citação de poetas ou pela própria interpretação poética de certas citações que corroboram com as reflexões de Bachelard (2008) sobre as imagens desencadeadas a partir de diferentes espaços recorrentes na literatura, assim como os espaços íntimos da casa, que participam da vivência humana, evocando sentimentos e lembranças. Cecília Meireles foi adaptada por DRC (20 nov. 2016): "Desenho porque o instante existe e porque isso me completa. Sendo alegre sendo triste, sou poeta", i.e. onde se leria "Eu canto", assumiu-se "desenho". E assim conclui o discurso: "Desenho como um poeta, onde cada impressão passa pelo coração e se exprime em sentimentos no papel". O discurso de TSBC (20 nov. 2016) foi inspirado no poema de Manoel de

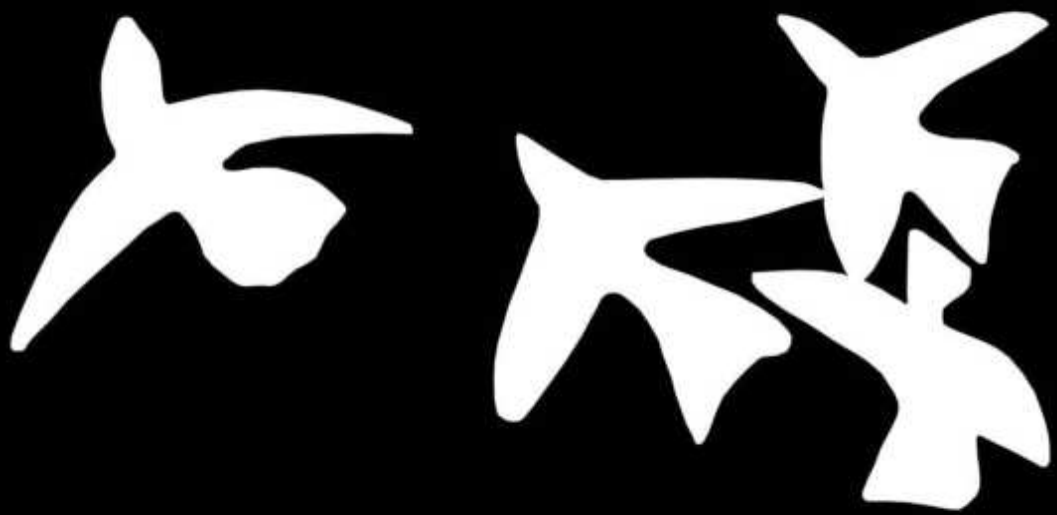
Barros (1916-2014): "Para apalpar as intimidades do mundo [...] é preciso saber [que] desaprender ensina os princípios", indicando que se desaprender ensina os princípios, tem-se o corpo como apreensão e a libertação de preconceitos. Segundo este sujeito, era o pensamento que emergia ao se apropriar da fala do poeta no ato da descrição (65). Conforme a leitura desta obra, identifiquei algumas evidências da relação vivencial do sujeito com a disciplina; e.g. os aspectos sensoriais (apalpar, vermelhas, toca, umedece), temporais (manhã, dia, tarde, noite), existenciais (morrer, existência) e cognoscitivas (intimidades do mundo, desaprender).

(e) Libertação de preconceitos: cortar os laços com o determinismo abre espaço para a liberdade, o que requer nosso engajamento existencial e uma mudança de atitude em querer se libertar de preconceitos, como os estéticos e os das representações de mundo. Além das palavras descritas pelos sujeitos-colaboradores, cabe-me frisar que as imagens apresentadas nos desenhos revelaram a relatividade de cada espaço vivido, fundindo no papel múltiplos tempos vividos.

---

(65) Trata-se de fragmento do "Livro das Ignorâncias" (BARROS, 1993), que pelo título refere-se à ignorância, com sentido de desconstrução do conhecimento, já que antes de conhecer é preciso desconhecer. Para Manoel de Barros, a invenção poética não significa o novo, mas desconstruir aquilo que é comum na poesia.

Mostraram-se relevantes nestes desenhos a natureza e a capacidade do imaginário ao condensar o figurativo em abstrações e o poder criativo em encaixar perspectivas que, de certo modo, invoca e corresponde aos aspectos e aos contextos do mundo vivo, sem convenções e códigos explícitos da perspectiva tradicional. Dentre outros, os seguintes discursos (e recomendo que o leitor aprecie tais desenhos em Anexo) evidenciam minhas interpretações: nº 05 (HBS, 02 jul. 2016) "Cores e traços personificam-se - sem compromisso com a verossimilhança - transformando o cinza da cidade em sentimento e energia"; nº10 (PAB, 02 jul. 2016) "Ao abrir os olhos para a cidade ela se abre trazendo outras possibilidades" e; nº14 (CMAS, 20 nov. 2016) "Desprenda-se. Pequenas coisas compõem coisas grandes que diferenciam os lugares, trazem sensações e se materializam".



**CONCLUSÃO.**



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados das entrevistas e nos achados da pesquisa fenomenológica tecerei algumas considerações sobre a sua relação com o embasamento teórico, conduzindo a reflexão sobre o emprego da abordagem experimental no ensino desenho de observação no primeiro período do ciclo de fundamentação do curso de Arquitetura e Urbanismo.

A análise dos achados, apresentada no último capítulo, permitiu-me confirmar algumas formulações apresentadas ao longo da tese, com enfoque na Fenomenologia da Percepção. Possibilitou-me, ainda, compreender os fenômenos de apreensão do espaço dimensional e do espaço existencial.

Ao assumirem com liberdade a atitude de superar preconceitos ("eu posso"), ou pelo menos suspendê-los sem se desvirtuarem dos seus propósitos, os alunos puderam se libertar do bloqueio da cultura predominante ("eu penso"). Assim, a busca por entidades geométricas abstratas que representem mimeticamente o mundo "lá fora" e a crença nas tecnologias digitais como a única solução para superar o problema representacional, também ficam em suspenso.

A proposição apresentada em *Croquis Urbanos* consistiu na compreensão de que a imagem mais significativa a ser evocada pela



imaginação está carregada de significados, sentidos, sentimentos, afetações e afetividades. Esta imagem é moldada a partir de cada indivíduo em suas relações intersubjetivas. Todavia, em *EMA I*, os alunos foram orientados pelos objetivos da disciplina. Reconheci nos seus desenhos, um compromisso de representar a perspectiva de forma correta, traduzindo em seus discursos, os conhecimentos técnicos e objetivos aprendidos no decorrer do curso.

Os achados da pesquisa fenomenológica em *Croquis Urbanos* permitiram-me reconhecer, no teor da linguagem dos sujeitos da pesquisa, que as múltiplas apreensões sob uma postura ativa se entrelaçaram na constituição cognitiva do aluno, adquirida no aprendizado do desenho por meio de imagens multissensoriais. As imagens e os textos evocados nos croquis, sem serem reduzidos a um quadro fixo extraído da mente, sugerem uma extrema condensação de elementos do imaginário - das experiências perceptivas, memórias e associações - carregando consigo conteúdo, contexto, referência e significados existenciais singulares.

Neste sentido, pude olhar criticamente para a formulação inicial da tese entendendo que o ganho cognitivo tomado pela produção de imagens multissensoriais está vinculado aos múltiplos significados presentificados na linguagem dos alunos, na trajetória da afetação do corpo nas atividades propostas. Portanto, compreendi

que a experiência multissensorial assume que o nosso corpo fenomênico é um corpo cognitivo; que a perspectiva do espaço existencial se configura nos múltiplos contornos dos significados da experiência vivida, penetrando na própria essência e nos fenômenos das experiências e corroborando com o enunciado inicial da tese.

Mesmo no contexto de embate entre códigos de linguagem, onde estes sujeitos se inserem, a prática do desenho de observação que envolve uma conexão com o mundo desprovido de preconceitos e proposições teóricas, faz-se presente em uma imagem poética de um senso de vida. Esta imagem, gerada por experiências afetivas, podem causar impacto no ser corpóreo antes de serem registradas e compreendidas pela mente.

As experiências didáticas realizadas em *Croquis Urbanos* permitiram, também, a compreensão que a dimensão poética e plástica do corpo gera outras possibilidades de leitura do real e da linguagem sensível. Os exercícios e experimentos realizados nos dizem algo fundamental sobre a maneira como são organizadas e sobre como é dada coerência à contínua concatenação de reflexões. Reconhecer nos desenhos uma correlação entre a expressão artística e a dimensão existencial é admitir, por meio do operar entre a percepção e linguagem do desenho, a condição essencial para a

experiência associada ao mental, tornando-me, assim, manifesto o ganho cognitivo discente.

Com base nas experiências de produção de imagens multissensoriais pude estabelecer um paralelo com a concepção das ciências cognitivas contemporâneas, conforme apresentei no capítulo 3, acerca das teorias de Maturana e Varela (2001). Corroboro com os autores quando afirmam que no processo de apreensão visual não vemos o "espaço do mundo", mas, de um só golpe, "vivemos nosso campo visual" (ibid. p. 66). O mesmo ocorre com a percepção das "cores" do mundo, uma vez que vivemos nosso espaço cromático individual e contextualizado. Portanto, a atividade do desenho é colocada como campo de possibilidades para a experiência do sensível, não somente com o pensamento de ver/enxergar, mas também como reflexão corporal.

"O corpo sabe" (NÓBREGA, 2008, p. 146). Este aforismo pode ser elucidado na apreensão das obras de arquitetura, uma vez que estas não são meras construções abstratas desprovidas de significado, mas extensões do corpo humano (PALLASMAA, 2013a). Não há como desvincular a tarefa abstrata de projetar/antecipar uma obra de maneira desvinculada da corporificação humana, pois a obra arquitetônica materializada serve de abrigo ao corpo, assim como permite emergir da memória algumas lembranças, mais ou menos intensas, das experiências com determinado edifício. Permite, ainda, criar uma certa empatia e

uma identificação com a materialidade física da obra. Portanto, a partir destas colocações, passamos a entender melhor as reflexões de Pallasmaa (2013a, p. 122) sobre a possibilidade de ensinar no âmbito do "conhecimento existencial". Esta modalidade de conhecimento permite, para além de habilidades práticas, operativas e instrumentais, que o aluno experimente e expresse sua existência, direcionando-os para um olhar mais sensível em relação aos espaços arquitetônicos, urbanos e paisagísticos.

À luz deste pensamento e como desdobramento das reflexões anteriores, estabeleço a seguir algumas recomendações, que considero essenciais na contemporaneidade para uma disciplina de desenho de observação:

- (i) Identificação do perfil discente: comumente identificamos o aluno como aquele que participa do mundo e da cultura de seu tempo. Considerando que, enquanto conjunto de criações humanas, a cultura varia segundo o espaço e o tempo, parece suspeita qualquer padronização universal que permita uma identificação plena deste aluno. Deste modo, acredito que saber quem é o aluno ingressante (por meio de questionários e/ou de diálogos em sala de aula) possibilita uma maior compreensão de quem é cada estudante, o que ele espera e do que dele podemos esperar. O conhecimento prévio dos estudantes permite,

portanto, a definição dos rumos da disciplina e a adequação dos conteúdos a serem explorados;

(ii) Superação de preconceitos: ao verificar no aluno ingressante no curso de Arquitetura e Urbanismo o comportamento de negação ao desenho, descrença, angústia e até de medo, talvez ainda presos pelo compromisso da verossimilhança, é preciso buscar a sintonia entre o estudante e o mundo durante as atividades propostas em uma disciplina de desenho. Se, conforme explorado no capítulo 2, em nosso existir cotidiano somos mediados pela tecnologia e cada vez mais vivenciamos o tempo como um fluxo veloz e intenso, naturalmente, ao nos deparar com o desenho, uma prática que por si só exige tempo, tendemos a ser tomados por algum sentimento de "desagrado". Nesta perspectiva de mundo, a aula se torna tediosa, decorre devagar, manifestando a impaciência dos alunos. Portanto, recomendo o emprego de algumas experiências multissensoriais, que visem sensibilizar as dimensões das múltiplas modalidades perceptivas, alargando assim, o horizonte da visibilidade <sup>(66)</sup> e reafirmando a identidade pessoal do aluno por meio da expressão gráfica. Estes exercícios podem ser incluídos nas primeiras aulas práticas da disciplina de desenho manual com o objetivo de

---

(66) Cf. Capítulo 6, aula 2.

afirmar que as coisas são o que são não porque as vemos como uma realidade fora de nós;

(iii) A atitude fenomenológica: um caminho para a ressignificação do desenho de observação partiu de uma mudança de postura, em construção ativa, entre eu-professor e os alunos, no movimento da atitude natural para a fenomenológica. Esta atitude natural é aquela que, conforme o pensamento "husserliano" faz o sujeito acreditar na existência do mundo tal como ele se apresenta e, na minha interpretação, o sujeito mantido nesta posição, se detém ao desenho como (re)apresentação de imagens fixas e exteriores do "mundo lá fora". A permanência do indivíduo nesta atitude ingênua vai mantê-lo em um estado de acomodação, transformando-o em uma vítima alienada das imagens produzidas, e.g. *slogans* e propagandas, aceitando passivamente a vida, o mundo e o outro; sem tentar ter voz ativa, a se decidir por uma autocrítica sobre o que é mais significativo para si e sem desconfiar da existência do mundo tal como a ele se apresenta no quadro.

A proposição da mudança dos "modos de ver" na disciplina de desenho pode ser considerada um constante processo de passagem da atitude natural para a fenomenológica, o que inclui os aspectos ligados ao espaço, ao tempo e ao mundo

vivido. Uma relação cíclica de movimento, da expansão dos domínios de interação dos indivíduos com o seu meio.

Nesta perspectiva, os exercícios de desenho de observação podem abarcar desde a maneira de conhecer racional à intuitiva. Uma aula pode ser introduzida pela abordagem de técnicas tradicionais de perspectiva, com seus conteúdos objetivos (ponto de fuga, linha do horizonte, quadro perspectivo, distância do observador, ângulos visuais, etc.). Entretanto, na mesma aula podem ser oferecidos exercícios de desenho intuitivo, "a sentimento", sem preocupações com as pressuposições teóricas, reduzindo as regras a uma mera descrição do fenômeno, visando o desenvolvimento da expressão gráfica e da identidade pessoal.

Em suma, o mesmo exercício realizado com noções de perspectiva pode ser sucessivamente complementado com outro, da mesma imagem, de forma intuitiva, abrangendo o movimento sinérgico do olhar a mão livre, pondo em suspenso as tradicionais leis ditas universais. Assim, estimo que esta atitude faça com que o aluno veja o mundo natural de outro modo: o mundo circundante passa a ser um fenômeno da existência do ser, um "horizonte de sentido", que traz a marca indelével de nossa própria experiência vivencial, por sua vez, carregada de significados.

Esta postura exigirá do professor a tarefa de buscar, desvelar e interpretar os desenhos sob este viés.

(iv) A relação intersubjetiva: na disciplina *Croquis Urbanos*, ao compreenderem que o desenho é linguagem e, portanto, acessível a todos como um meio de comunicação, os alunos se libertaram de uma "cegueira" fundamental: representar o espaço perspectivo que vejo diante do quadro abstrato de visão como uma representação interior de mundo ensimesmado. Se o "mundo" é o mesmo mundo circundante e comum que construímos junto dos outros, devemos aceitar os outros junto a nós na convivência e no compartilhamento do nosso conhecimento. O movimento de tentar sair-de-si-próprio e estar junto-com os (e dos) outros na interação, além de se constituir como um fenômeno social, é um exercício de mudança de perspectiva do observador, extravasando os limites da solidão cognitiva e da solidez do plano do quadro e correlacionando e interagindo nossos saberes e vivências.

\* \* \*

A disciplina de *Croquis Urbanos* permitiu-me observar um amadurecimento intelectual e sensível dos alunos que dela participaram. Vale destacar o interesse comum, uma vez que a



disciplina é eletiva (não obrigatória) e selecionou naturalmente os alunos interessados pelo desenho, assim como o próprio nome da mesma pode ter despertado a atenção de quem gosta desta temática.

Incluir relatos escritos na linguagem do desenho, expondo e articulando no papel os signos imagéticos e os sistemas constituídos de vocabulário e sintaxe, manifestou-se como um bom meio de expressão para expor empiricamente a percepção da realidade mundana significativa, na qual existimos de modo ativo e participativo. Esta forma de expressar as percepções poderia ser empregada na disciplina *Expressão Manual Artística I*. Contudo, a aceitação dos novatos ainda não foi testada/verificada, o que pode gerar alguns obstáculos a serem vencidos, o que significaria a necessidade de penetrar em suas vivências para compreender os elementos mais significativos que poderão emergir na prática, incidindo em um novo olhar fenomenológico e em outras investigações.

Considerando que a verdade é um movimento em constituição, e não um estado acabado/fixo/pronto, e que, portanto, o conhecimento é sempre aberto, não posso considerar este trabalho acabado, pois o contínuo prosseguimento de sua jornada é inevitável.

O desenho de observação à luz da Fenomenologia da Percepção trouxe-me um maior embasamento para outras possibilidades didáticas

e para a proposição de uma estratégia alternativa, fruto de reflexão e concomitante vivência.

Acredito, portanto, que foi fundamental sair da sala de aula e extrapolar as barreiras virtuais do ciberespaço, especialmente quando se quer entender de que maneiras são engendradas as mais diversas formas de ver, sentir e estar-no-mundo: um conhecimento apreendido por meio da significação, como professor-pesquisador, com minha própria vivência e a de meus alunos, sem os quais o ensino e a prática do desenho não fariam o menor sentido neste complexo mundo tecnológico de imagens visuais.

*"Eu não tenho filosofia: tenho  
sentidos..  
Se falo na Natureza não é porque  
saiba o que ela é,  
Mas porque a amo, e amo-a por  
isso,  
Porque quem ama nunca sabe o que  
ama  
Nem sabe por que ama, nem o que é  
amar..."*

*Amar é a eterna inocência,  
E a única inocência, não pensar..."*

(Fernando Pessoa, "O guardador de rebanhos", II - O Meu olhar, 1925)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÃO, Bernadette Siqueira (org.). História da Filosofia. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Col. Os Pensadores)

ALBERTI, Leon Battista. [1435] Da pintura. Tradução Antônio da Silveira Mendonça. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Repertórios)

----- [1485] Da Arte de Construir: Tratado de Arquitetura e Urbanismo. Tradução de Sergio Romanelli. São Paulo: Hedra, 2012

ARNHEIM, Rudolph. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Cengage Learning, 2012

ARISTÓTELES. Poética. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Col. Os Pensadores)

----- Metafísica. 2ª ed. Tradução e notas Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012

ARTIGAS, João Batista Vilanova. Caminhos da Arquitetura/ Vilanova Artigas. Organização José Tavares Correia de Lira, Rosa Artigas. 4. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004

ASSUMPÇÃO, Ana Laura. Caderno de viagem: um estudo das relações entre o desenho e as ações perceptivas sobre o espaço em dois cursos de arquitetura (Relatório científico final, cau.iau.usp e Escola do Porto). São Paulo: USP, 2013

AZEVEDO, Jorge Baptista de. Um olhar sobre o desenho na formação de arquitetos e urbanistas brasileiros. Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense). Niterói: PPGE/UFF, 1996

BACHELARD, Gaston. [1957] A poética do espaço. Tradução Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Martins Fontes, 2008

----- A poética do devaneio. [1960] Tradução Antônio de Pádua Danesi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996

BARKI, José. O Risco e a Invenção: Um Estudo sobre as Notações Gráficas de Concepção no Projeto. Tese de Doutorado (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: PROUB-UFRJ, 2003

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

BENJAMIN, Walter. A obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica, in Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política, Antropos, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1992, 1 vol., pp. 71-113

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Fenomenologia: confronto e avanços. São Paulo: Cortez, 2000

BLOOMER, Kent C.; MOORE, Charles W. Body, Memory, and Architecture. New Haven: Yale University Press, 1977

CAMPANÁRIO, Gabriel. The Art of Urban Sketching: Drawing on location around the world. Massachusetts: Quarry Books, 2012

CARERI, Francesco. Walkscapes: O caminhar como prática estética. São Paulo: Gustavo Gili, 2015

CARR, Nicholas. A geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros. Tradução Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011

CASSIRER, Ernst. Filosofia de las formas simbólicas I: el lenguaje. Traducción de Armando Morones. México: Fondo de Cultura Económica, 1998

CERBONE, David R. Fenomenologia. Tradução de Caesar Souza. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Série Pensamento Moderno)

CONSIGLIERI, Victor. A Morfologia da Arquitectura 1920-1970. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1999 v.1

CORBUSIER, Le. A viagem do Oriente. São Paulo: Cosac & Naify, 2007

COSTA, Lúcio. Lucio Costa: registro de uma vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995

CULLEN, Gordon. [1959] Paisagem Urbana. Tradução de Isabel Correia e Carlos de Macedo. Lisboa: Edições 70, 2006

DAMISCH, Hubert. El origen de la perspectiva. Madrid: Alianza Editorial, 1997

DARTIGUES, André. O que é a fenomenologia? Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973 (Col. Quid)

DURERO, Alberto. De La Medida. Traducción de Jesus Espino Nuño. Madrid: Akal S.A., 2000

ECO, Umberto (org). Idade Média: Explorações, Comércio e Utopias. Tradução Carlos Aboim de Britto e Diogo Madre Deus. Alfragide: Leya, 2011

EFLAND, Arthur D. Una história de la educación del arte, tendências intelectuales y sociales em la enseñanza de las artes visuales.

Barcelona: Paidós, 2002

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010

FONSECA, Rafael Dias. Nas Frestas do Chão: transvisões da área portuária. Tese de Doutorado (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: PROURB-UFRJ, 2015

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Cengage Learning, 1993

GOUVEIA, Anna Paula Silva. O Croqui do Arquiteto e o Ensino do Desenho. Croqui: representação e Simulação. Tese de Doutorado (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo). São Paulo, 1998; a. v.1

----- O Croqui do Arquiteto e o Ensino do Desenho. O desenho e o processo de projeto. Tese de Doutorado (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo). São Paulo, 1998; b. v.2

----- O Croqui do Arquiteto e o Ensino do Desenho. O ensino do desenho para arquitetos. Tese de Doutorado (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo). São Paulo, 1998; c. v.3

GEHL, Jan. Cidade para pessoas. Tradução Anita Di Marco. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013

GOMBRICH, Ernst H. Arte e ilusão: um estudo da Psicologia da Representação Pictórica. Tradução Raúl de Sá Barbosa. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986

GOMES FILHO, João. Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escrituras Editora, 2008

GORDINHO, Margarida Cintra (org.). Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: Missão excelência. São Paulo: Editora Marca d'Água, 2000

GUATTARI, Felix. Caosmose: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992 (Coleção TRANS)

HARVEY, David. [1989] Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25. ed. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2014

HEIDEGGER, Martin. Ensaio e conferências. 2. ed. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 (Col. Pensamento Humano)

----- The Question Concerning Technology and Other Essays. Translated by William Lovitt. New York; London: Garland Publishing Inc, 1977

HOLZER, Werther. Um estudo fenomenológico da paisagem e do lugar: a crônica dos viajantes no Brasil do século XVI. 1998. Tese (Doutorado em Ciências: Geografia Humana, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo). São Paulo: USP, 1998

HOUAISS, Antonio; MAURO, de Salles Villar. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa 2009, Rio de Janeiro: Objetiva, 2009



JANEIRO, Pedro António. Origens e destinos da imagem: para uma fenomenologia da arquitectura imaginada. Tese de Doutoramento em Arquitectura (Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa). Lisboa: FA/UTL, 2008

KANT, Immanuel. [1781] Crítica da Razão Pura. Tradução J. Rodrigues de Merege. Digitalização do livro. Grupo Acrópolis, 2008 Acessado em <<http://br.groups.com/group/acropolis>>

KOSTOF, Spiro (coord). El arquitecto: história de una profesion. Madrid: Cátedra, 1984

LÉVY, Pierre. [1996] O que é o virtual? 2. ed. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011 (Coleção TRANS)

LOCKE, John. [1690] Ensaio acerca do entendimento humano. Tradução Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Col. Os Pensadores)

LOPES, Ricardo Ferreira. Morte e vida dos espaços públicos de sociabilidade: os Hortomercados COBAL do Méier e Humaitá - Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Arquitectura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense). Niterói: PPGAU/UFF, 2010

LOPES, Ricardo Ferreira; ROCHA, Josielle Cíntia de Souza. La práctica del Urban Sketching: el dibujo como herramienta y sus desafios en la enseñanza de arquitectura. Anais do XXV CLEFA. San Lorenzo, Assunción: UNA, FADA, maio 2014

LOPES, Ricardo F.; VASCONCELLOS, Lelia Mendes de; JANEIRO, Pedro António. O ensino do desenho sob um enfoque multissensorial: vivências das viagens de estudo. IV Seminario Internacional Arquitecturas-Imaginadas: Representación Gráfica Arquitectónica y Otras Imagenes

Dibujo (...) Ciudad (...) Reminiscencia. Madrid; Lisboa: ETSAM, CIAUD/ULisboa, maio 2017 (Capítulo de livro no prelo)

LOPES, Ricardo F.; VASCONCELLOS, Lelia Mendes de. A prática pedagógica de Croquis Urbanos no ensino da Arquitetura e Urbanismo sob uma perspectiva sensorial. Anais do VIII Seminário Internacional de Investigaciones em Urbanismo: Ciudad, territorio y paisaje: Investigación y proyecto. Balneario Camboriú e Barcelona: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALE); Universitat Politècnica de Catalunya (DUOT), jun. 2016

----- "Sentir através de": a produção de imagens multissensoriais no ensino do desenho. Anais do Graphica 2017 - II International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design. Araçatuba-SP: Universidade Paulista (UNIP), out. 2017.

LYNCH, Kevin. [1960] A imagem da cidade. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Coleção "a")

LYOTARD, Jean-François. A Fenomenologia. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967 (Col. Saber Atual)

MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. A filosofia: O que é? Para que serve? Rio de Janeiro: Zahar: Ed. PUC-Rio, 2011

MASSIRONI, Manfredo. [1982] Ver pelo desenho: Aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. Lisboa, Edições 70, 2015 (Col. Extra)

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. [1987] A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da Compreensão Humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001

MERLEAU-PONTY, Maurice. [1945] Fenomenologia da Percepção. Tradução de Reginaldo de Piero. São Paulo: Freitas Bastos, 1971

----- O olho e o espírito. [1960] Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2007 (Col. Cosacnaify Portátil, n. 24)

----- O visível e o invisível. [1964] Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2012 (Col. Debates n. 40)

----- A Natureza: Curso do Collège de France Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Col. Tópicos)

MOLINA, Juan José Gomez (coord.) Las lecciones del dibujo. 5. ed. Madrid: Catedra, 2011 (Col. Arte. Grandes Temas)

MOREIRA, Daniel Augusto. O Método Fenomenológico na Pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002

MOREIRA DA SILVA, Ana. Daciano da Costa: O Ensino do Desenho na Formação em Design e em Arquitectura da ESBAL à FA/UTL. Tese de Doutoramento em Design (Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa). Lisboa: FA/Ulissboa, 2014

MUELLER, Conrad G. [1965] Psicologia Sensorial. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977 (Curso de Psicologia Moderna)

MUELLER, Conrad G; RUDOLPH, Mae [1966] Luz e Visão, Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1970 (Col. Biblioteca Científica Life)

NESBITT, Kate. (org). Uma nova agenda para a arquitetura. Antologia teórica (1965-1995). São Paulo: Cosac Naify, 2006

NORBERG-SCHULZ, Christian. Genius loci: Towards Phenomenology of architecture. New York: Rizzoli, 1980

ORTEGA, Artur Renato. O Desenho: Possibilidades e impossibilidades do diálogo entre professor e aluno no processo de alfabetização do projeto arquitetônico: o caso da UFPR. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná). Curitiba: UFPR, 2013

----- O projeto e o desenho no olhar do arquiteto. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAUUSP, 2000

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

PALLASMAA, Juhani. Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2011

----- As mãos inteligentes: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2013 a

----- A imagem corporificada: imaginação e imaginário na arquitetura. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2013 b

PANISSON, Eliane. Gaspard Monge e a Sistematização da Representação na Arquitetura. Tese de Doutorado (Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre: UFRGS, 2007

PANOFSKY, Erwin. [1927] La perspectiva como forma simbólica. 2. ed. Traducción de Virginia Careaga. Barcelona: Fabula Tusquets, 2003

PAIS, Tereza Maria da Silva Antunes. O desenho na formação do arquitecto: análise do processo de ensino nas Faculdades de Arquitectura de Lisboa e do Porto. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto), Porto: U. Porto, 2007

PARRAMÓN, José M. Le grand livre du Dessin. Traduction d'Anne Montagne. Paris: Bordas, 1986

PERRONE, Rafael Antonio Cunha. O desenho como signo da arquitetura. Tese de Doutorado (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo), São Paulo: USP, 1993

PESSÔA, José; COSTA, Maria Elisa. Bloquinhos de Portugal: A Arquitetura Portuguesa no Traço de Lucio de Costa. Brasília: Funarte, 2012

PEVSNER, Nikolaus. Academias de Arte: Pasado y Presente. Traducción Margarita Ballarín. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1982

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. [1945] A representação do espaço na criança. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

PLATÃO. A República. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965 v.1 (Col. Clássicos Garnier)

PRAK, Niels. The Visual Perception of the Built Environment. Delft: Delft University Press, 1977

PULS, Maurício. Arquitetura e Filosofia. São Paulo: Annablume, 2006

RASSMUSSEN, Steen Eiler [1986] Arquitetura Vivenciada. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

RICHARDS, James. Free Hand Drawing & Discovery: Urban Sketching and Concept Drawing for Designers. New Jersey: John Wiley & Sons, 2013

RODRIGUES, António Jacinto. A Bauhaus e o Ensino Artístico. 1. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989 (Col. Dimensões n.15)

SANTAELLA, Lucia. Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learning, 2012

----- . A estética das linguagens líquidas. In: SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila. Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir. São Paulo: EDUC, 2011. 518 p. (Col. Comunicação e Semiótica)

SCHEER, David Ross. The Death of Drawing: Architecture in the Age of Simulation. Routledge: New York, 2014

SCHEINBERGER, Felix. Aquarela para Urban Sketchers. Como desenhar, pintar e contar histórias coloridas. São Paulo: Gustavo Gili, 2016

SCOLARI, Massimo. Oblique drawing: a history of anti-perspective. Introduction by James S. Ackerman. Translated by Jenny Condie Palandri. The MIT Press: Massachusetts; Cambridge, 2012

SKETCHERS, Urban. Urban Sketchers em Lisboa: desenhando a cidade. Lisboa: Quimera, 2012

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011

THORSPECKEN, Thomas. Urban Sketching: Guia completo de técnicas de desenho urbano. Tradução Alexandre Salvaterra. São Paulo: Gustavo Gili, 2014

TUAN, Y-Fu. Espaço & Lugar: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983

VASCONCELLOS, Lelia Mendes de. Dinâmica da Configuração Espacial Urbana: uma análise dos impactos provocados pela ponte na cidade de Niterói. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo). São Paulo: USP, 1996.

----- Formas urbanísticas contemporâneas e o mundo virtual. In: AMARAL E SILVA, Gilcélia Pesce do; OLIVEIRA, Lisete Assen de (orgs.) Arquitetura da Cidade Contemporânea: sobre raízes, ritmos e caminhos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013, 336 p. pp. 237-254.

----- Niterói e a ponte: transformações urbanas e impactos produzidos: uma avaliação à luz da percepção ambiental". In: COSTA, Maria de Lourdes; SILVA, Maria Lais Pereira da (orgs). Produção e Gestão do Espaço - livro comemorativo de 10 anos do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense. Niterói: FAPERJ PPGAU-UFF, 2014 (casa8)

VINCI, Leonardo da. [1509] Tratado de pintura Madrid: Akal, 1993

VITRÚVIO PÓLIO, Marcos. [sec. I a. C.] Tratado de Arquitetura. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WICK, Reiner. [1982] Pedagogia da Bauhaus. São Paulo: Martins Fontes, 1989

ZEVI, Bruno. [1948] Saber ver a arquitetura. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Coleção: Mundo da Arte)

ZINGANO, Marco. Platão & Aristóteles: o fascínio da filosofia. São Paulo: Odysseus, 2005

### PERIÓDICOS

BARATTO, Romullo. "200 anos de ensino de arquitetura no Brasil" 16 Ago 2016. ArchDaily Brasil. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/793358/200anosdeensinodearquiteturanoBrasil>> Acesso em 26 out 2016

CATTANI, Airton. Arquitetura e Representação Gráfica: considerações históricas e aspectos práticos. Arqtexto n. 9. Porto Alegre: UFRGS, 2º sem. 2006 pp. 110-123

DOURADO, Guilherme Mazza. "O croqui e a paixão". Revista Projeto, São Paulo, n. 180, pp. 49-67, nov. 1994

ENGEL, Pedro. Produzindo um corpo sensível. Algumas idéias para (re) pensar a aprendizagem da percepção na formação do arquiteto. Arquitextos, São Paulo, ano 09, n. 106.04, Vitruvius, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br>> Acesso em 20 mar 2015

FREITAG-ROUANET, Barbara. A cidade brasileira como espaço cultural. Tempo Social; Rev. Sociol. USP: São Paulo, v. 12, n.1, pp. 29-46, maio 2000

GRAVES, Michael. "The Necessity of Drawing: Tangible Especulation". Architectural Design, Vol. 47, n. 6. London: Academy Editions, 1977. p. 384

----- "Architecture and the Lost Art of Drawing". The New York Times, Sunday Review, The Opinion Pages. New York, 02 set. 2012



FRAGOSO, Suelly. Perspectivas: uma confrontação entre as representações perspectivadas, o conhecimento científico acerca do espaço e a percepção espacial cotidiana. Galaxia n.6, pp.105-119, out.2003

LANCHA, José Joubert. O olho e a mão, o desenho na primeira viagem de Le Corbusier. Risco: Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, São Carlos, n. 4, pp. 51- 66, 2006

LIMA, Fernando Tadeu de Araújo.; CAMPELLO, Mauro Santoro; LOPES, Ricardo Ferreira. Explorando métodos de representação e simulação na etapa conceptiva no processo do projeto arquitetônico: análise de um caso de estudo. Cadernos do Proarq: PROARQ/UFRJ. Impresso v.1, serie 27, pp. 89-103, maio 2017

LOPES, Ricardo F.; VASCONCELLOS, Lelia Mendes de; JANEIRO, Pedro António. "Sense through": the production of multisensory images in light of Phenomenology of Perception. fev. 2017 Revista Linha do Horizonte: Cartografias do Olhar n.5, FA/Ulisboa (Capítulo no prelo)

MOREIRA, Virginia. O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. Psicologia: Reflexão e Crítica, n.17 (3), pp. 447-456, 2004.

NÓBREGA, Terezinha Patrícia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. Estudos de Psicologia, n. 13(2), pp. 141-148, 2008

RIBEIRO, Monike Garcia. A Missão Austríaca no Brasil e as aquarelas do pintor Thomas Ender no século XIX. 19&20, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.dezenovevinte.net>>

VIRILIO, Paul. "Speed Information: cyberspace alarm". Le Monde Diplomatique. Paris, ago. 1995. In: CTHEORY, 1995. Disponível em: <<http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=72>>

## A N E X O

O presente anexo contém informações complementares relativas aos assuntos tratados na pesquisa. Destacam-se o roteiro das entrevistas qualitativas realizadas com os sujeitos da pesquisa; dados sobre o perfil dos entrevistados; quadros complementares contendo a compilação de suas respostas por categoria analítica; fichas contendo desenhos e os passos fenomenológicos que estruturaram a análise e interpretação do sentido dos fenômenos; bem como as listas de assinaturas com os respectivos termos de autorização do uso de imagem e depoimentos.

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_ **Local:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**Nome do entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ **Período:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_

---

*Prezado aluno: responda as questões de forma clara, espontânea e sincera.*

1- O que o/a levou a escolher a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo?

---

---

---

---

---

---

2- Seria possível fazer uma autoavaliação sobre as suas habilidades artísticas?

---

---

---

---

---

---

3- Quais são as suas expectativas para a disciplina Expressão Manual Artística I?

---

---

---

---

---

---

**Quadro 4:** Lista de alunos (sujeitos da pesquisa)

Disciplina EMA I (2017.3)

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

<b>Turma: EMA I - A</b>					<b>Data: 11/08/2017</b>
<b>Nº</b>	<b>Aluno(a)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Período</b>	<b>Profissão</b>
01	ACSMC	F	18	1º	Estudante
02	ALBLB	M	18	1º	Estudante
03	BCM	F	18	1º	Estudante
04	BASP	M	18	1º	Estudante
05	CGA	M	18	1º	Estudante
06	EFSM	F	28	n/i	Estudante Eng. Civil
07	GAM	F	18	1º	Estudante
08	IGS	M	18	1º	Estudante
09	LCS	F	17	1º	Estudante
10	LGCS	F	18	1º	Estudante
11	LRM	M	18	1º	Estudante
12	LLB	M	18	1º	Estudante
13	LSFS	F	18	1º	Estudante
14	MPB	F	20	1º	Estudante
15	MMBD	F	20	5º	Estudante Medicina
<b>Turma: EMA I - B</b>					<b>Data: 11/08/2017</b>
16	ALFG	F	19	1º	Estudante
17	BC	F	18	1º	Estudante
18	ESGS	F	18	1º	Estudante
19	GNB	M	21	1º	Autônomo
20	IRG	M	18	1º	Estudante
21	JLS	F	19	1º	Estudante
22	JSCVS	F	20	1º	Estudante
23	LADS	F	19	1º	Estudante
24	LMGB	F	19	1º	Estudante
25	MST	F	18	1º	Estudante
26	SSA	F	19	1º	Estudante
27	SRF	F	18	1º	Estudante
28	TPSF	F	19	1º	Estudante
29	TOCN	F	18	1º	Estudante
30	VP	F	18	1º	Estudante

**Quadro 5:** Síntese das respostas iniciais sobre a disciplina *Expressão Manual Artística I*, por categoria analítica

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

<b>(1) Motivação para escolha da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
1	Gosto pelo desenho, paisagismo e urbanismo, e interesse pela construção de espaços, edificações e design.
2	Gosto pela observação de fachadas de prédios e a interação de edificações com a natureza. Sentir falta de desenhar e criar antes de ingressar no curso.
3	Gosto pela área artística; interesse pela área da construção, Curso abrangente, abrindo vários caminhos interessantes.
4	Gosto pela área da construção civil e pela admiração de alguns projetos criativos
5	Pretensão em fazer algo na área de construção civil, arquitetura e suas áreas de atuação.
6	Gosto da área de construção civil, do projeto ao acabamento. Gosto do "lado criativo", imaginando espaços com pessoas.
7	Oportunidade de trabalhar em um contexto social de pessoas com poder mais baixo, criando soluções com conforto e baixo custo para quem mais precisa.
8	Chamou atenção por ser dinâmica e criativa
9	Por abordar áreas de interesse, como história, artes e construção, urbanismo, paisagismo, dando possibilidade de criar espaços que ajudarão as pessoas.
10	Curso dinâmico com mais disciplinas práticas.
11	Gosto de observar prédios e casas, de trabalhar com construções e o gosto de desenhar. Arquitetura um curso interessante.
12	Possibilidade de moldar o espaço e a interação entre pessoas. Os resultados, novidades e desafios que vem com a profissão.
13	A necessidade de entender o espaço.
14	Por descobrir no curso técnico de edificações que tinha afinidade com a profissão.
15	Identificação com a arte, área atrativa e interessante. Detalhista e perfeccionista nos desenhos e observações.
16	Relação com o desenho, e por englobar matérias de várias áreas, como artes, exatas e humanas.
17	Por jogar The Sims e assistir programas sobre arquitetura e decoração, chegando a fazer design de interiores.
18	O desejo de transformar a vida das pessoas por meio do espaço.
19	Necessidade de melhor compreender o espaço para modificar o ambiente e da paixão por desenho.
20	Por gostar de desenhar e por achar interessante a influência da

	arquitetura no mundo.
21	Identificação com a criação e interesse pelos ramos a seguir na profissão.
22	Antigo desejo, por sempre ter prestado atenção nas edificações. Ao assistir um vídeo de Renzo Piano.
23	Curso abrangente com diversas áreas de interesse. Interesse pela área social em ajudar pessoas podendo apresentar a ideologia.
24	Área que permite criar. Por ter um contato direto com o homem, mudando a forma como se percebe o espaço ao redor.
25	Vontade de interferir na vida das pessoas e fazê-las felizes.
26	Interesse pela integração entre edificações sustentáveis e o urbano com o meio ambiente.
27	Funcionalidade e aparência do ambiente urbano e interior.
28	Interesse ao realizar projeto arquitetônico no curso técnico de edificações e oportunidade de estagiar com um arquiteto.
29	Interesse pelo desenho, em observar, criar e transformar espaços.
30	Por prestar atenção na arquitetura (lugares, filmes) achando ser uma ferramenta para a melhora social.
	<b>Aspectos negativos</b>
6	Tentei o curso de Arquitetura, mas fui reprovada no teste de habilidade específica indo para a Engenharia Civil.
	<b>Aspectos neutros</b>
-	(Não foram identificados).
<b>(2) Autoavaliação das habilidades artísticas</b>	
	<b>Aspectos positivos</b>
1	A noção e a habilidade artística eram mínimas e com a prática tem melhorado.
5	Graças ao gosto pelo desenho, tem certa facilidade para lidar com o lado artístico.
6	Desenha bem de uma maneira geral.
9	Desenha desde criança, teve aulas de desenho e pintura, além de curso para a Prova de Habilidade Específica da UFJF.
10	Embora não tenha praticado artes anteriormente, ingressou nas aulas de desenho no ano anterior, reconhecendo que com empenho e prática é possível desenhar bem.
13	Frequentou muitos campos das artes, aprendendo bem. As habilidades mais fortes são a dança, o desenho e a escrita.
15	São boas, uma vez que desde criança se destacava entre os colegas pelos trabalhos caprichosos. Considera hábil nas tarefas. De desenho e pintura.
16	Se julga mais habilidosa em desenho livre.
18	Gosta de passar o meu tempo desenhando, ainda que não tenha realizado um curso de desenho. A experiência de desenho foi adquirida pela prática ao longo do tempo.

20	Embora não tenha feito um curso de desenho, sempre desenhou bem, principalmente perspectivas.
24	O envolvimento da família com a arte influenciou desde pequena o interesse e o desejo de praticar.
25	O gosto pelo desenho e pela criação facilita as habilidades, ainda que acredita ter que melhorar muito seus desenhos.
27	Tem facilidade para desenhar.
<b>Aspectos negativos</b>	
4	Considero bem pequenas devido à falta de prática.
7	As habilidades são baixas.
8	Não tem habilidades para o desenho livre, prefere o desenho técnico.
11	Não tem hábito de desenhar, portanto não tem muito controle manual.
12	Tem pouco domínio de desenhos e técnicas artísticas, desenhos realistas, figuras humanas, etc., embora conheça e domine a perspectiva e as escalas em desenhos arquitetônicos.
14	Considera difícil avaliar por não ter feito algum curso ou aula específica.
17	Tem habilidades nas tarefas de execução de planta técnica, e desenhos em Sketchup, Autocad, CorelDraw.
19	Desenho pouco, como uma leiga. Pela falta de experiência não tem domínio de técnicas.
21	Apesar de gostar de artes, tem pouco conhecimento sobre técnicas.
23	Não tem o costume de desenhar sempre e não acredita que os desenhos sejam bons. Prefere o uso de régua e desenhos técnicos do que desenho mais livre como croquis sem a utilização de instrumentos.
28	Reconhece dificuldade com desenhos livres, preferindo desenhos com régua e outros materiais.
29	Por não praticar sempre, precisa aperfeiçoar suas habilidades artísticas.
<b>Aspectos neutros</b>	
2	Varia de acordo com o tipo de desenho o objeto desenhado.
3	Esforço para aperfeiçoar as habilidades, porém sou mediana em relação a habilidade de desenhar.
7	Tem interesse na área de representação.
8	As habilidades para trabalhos manuais são razoáveis, sendo bastante criativa.
11	Possui um breve conhecimento de algumas técnicas como perspectiva e sombras.
22	Supõe que sejam medianas, pois embora tenha alguma habilidade considera longe de ser muito boa.
26	Apesar de ter praticado aulas de desenho, ainda se considera

	aprendiz na área de expressão artística.
30	Embora gostar de desenhar e colorir com aquarelas (como meio de distração sem preocupação com resultado), revela que não possui muita habilidade, e que ainda tem muito a aprender.
<b>(3) Expectativa(s) para a disciplina de desenho a ser cursada</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
1	Melhorar os traços; conseguir compreender o ponto de fuga nas perspectivas e expressar melhor o que vê ou pensa através de desenhos.
3	São as melhores, por considerar uma disciplina leve e assim, de bom aproveitamento.
4	Disciplina produtiva que aumente o repertório de conhecimento.
5	Expectativas muito boas para a disciplina e para o curso pois vai ensinar a aperfeiçoar os desenhos.
6	Melhorar e aprimorar as habilidades com desenho.
7	Assumir o desenho como forma de expressão, sem medo e entender que cada um desenha à sua maneira.
8	Desenvolver a criatividade e conseguir transmitir o que está sentindo no papel.
9	Aprender mais sobre as técnicas de desenho para poder aplicar na profissão, futuramente.
10	Espera conseguir se expressar melhor, de forma clara, imprimindo no papel os detalhes arquitetônicos.
11	Conseguir realizar os desenhos de forma veloz, com mais qualidade.
12	Desenvolver melhor a fluidez, firmeza e confiança no traço, aprendendo novas técnicas e exercícios.
13	Aprimorar algumas técnicas, expressões, aguçando a percepção espacial.
14	Aprender novas técnicas e aperfeiçoar os desenhos, com objetivo de ser um bom arquiteto.
15	Expectativas são bem grandes por ser algo novo no cotidiano, combinando criatividade e desenho. Acredita que a disciplina será gratificante.
16	Desenvolver habilidades artísticas, representação de ideias, aguçando a percepção.
17	Aperfeiçoar os traços sem utilização de instrumentos.
18	Aprimorar as habilidades artísticas e a percepção do espaço, melhorando a qualidade da representação.
19	Aperfeiçoar a representação das ideias no papel, bem como as técnicas de desenho.
20	Acredita que a disciplina tem muito a oferecer e ensinar sobre desenho.
21	Que a disciplina que estimule / desenvolva mais o lado criativo e



	explore diferentes habilidades do processo de desenho.
22	Parece ser uma matéria divertida, onde aprenderemos mais sobre desenho e onde poderei melhorar minhas habilidades.
23	Espera com a prática, aprender, se expressar melhor e se identificar com a disciplina. Uma vez ter dificuldades.
24	Ajudará a expressar melhor minhas ideias, as tornando um pouco mais palpáveis.
25	Aprender novas técnicas de desenho e melhorar essa habilidade.
26	Aprender conceitos para aprimorar e desenvolver o dom artístico, além de praticar mais desenhos criativos.
27	Desenvolver a forma de desenhar, despertando criatividade.
28	Conseguir melhorar as habilidades de desenho manual livre e espontâneo, sem a utilização de instrumentos.
29	Aperfeiçoar mais com a prática, aprender coisas novas e despertar a vontade de praticar diariamente, ampliando o conhecimento.
30	Desenvolver um traço peculiar, agregando qualidade para que possa expressar ideias através do desenho manual.
	<b>Aspectos negativos</b>
2	Se preocupa com suas habilidades em desenho de observação.
	<b>Aspectos neutros</b>
-	(Não foram identificados).

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_ **Local:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**Nome do entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ **Período:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_

---

*Prezado aluno: responda as questões de forma clara, espontânea e sincera.*

1- A disciplina eletiva AUR078 – Expressão Manual Artística I contribuiu no desenvolvimento de suas habilidades artísticas? Por quê?

---

---

---

---

2- Em sua opinião, como que os conteúdos apreendidos na referida disciplina podem ser empregados nas demais disciplinas do curso?

---

---

---

---

3- Escreva suas críticas, comentários e sugestões para a disciplina AUR078 – Expressão Manual Artística I?

---

---

---

---

---

**Quadro 6:** Lista de alunos (sujeitos da pesquisa)

Disciplina EMA I (2017.1)

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Turma: EMA I - A					Data: 09/08/2017
Nº	Aluno(a)	Sexo	Idade	Período	Profissão
01	ACRV	F	18	2º	Estudante
02	DMO	F	18	2º	Estudante
03	ERF	M	18	2º	Estudante
04	JTK	M	23	1º	Estudante
05	LMA	F	18	2º	Estudante
06	LSO	M	18	2º	Estudante
07	LC	F	19	2º	Estudante
08	MKRG	F	18	2º	Estudante
09	MSL	F	18	2º	Estudante
10	MSC	F	18	2º	Estudante
11	MBL	M	18	2º	Estudante
12	NSN	F	18	2º	Estudante
13	NCKA	F	18	2º	Estudante
14	PHFN	M	18	2º	Estudante
15	SESO	F	18	2º	Estudante
16	VBO	F	18	2º	Estudante
17	VJBM	M	20	2º	Estudante
Turma: EMA I - B					Data: 09/08/2017
18	BCSE	M	17	2º	Autônomo
19	BPA	F	18	2º	Estudante
20	BLAS	F	18	2º	Estudante
21	ELS	M	18	2º	Estudante
22	GSSM	F	18	2º	Estudante
23	JJM	F	17	2º	Estudante
24	LCS	F	19	2º	Estudante
25	MLLV	F	18	2º	Estudante
26	MOM	F	19	2º	Estudante
27	ML	F	19	2º	Estudante
28	REF	F	18	2º	Estudante

**Quadro 7:** Síntese das respostas finais sobre a disciplina *Expressão Manual Artística I*, por categoria analítica

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

<b>(1) Possíveis contribuições no desenvolvimento de habilidades artísticas</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
1	Foi uma oportunidade de aprimorar e desenvolver habilidades com desenhos manuais, dos quais não tinha contato anterior.
2	Permitiu exercitar o traçado com o lápis, lapiseira e nanquim, além de auxiliar a percepção visual e a proporção.
3	Contribuiu no aprendizado das técnicas de desenho, evoluindo na representação de ideias, croquis e perspectivas.
4	Contribuiu muito porque não tinha experiência de desenho, estimulando a criatividade, representação da forma, vistas e texturas diferentes.
5	Aprendeu novas técnicas aprimorando as habilidades com a prática.
6	Suma importância para o aprimoramento da comunicação das ideias de forma artística e expressiva.
7	Aprendeu técnicas que desconhecia, dando oportunidade de praticar o desenho.
8	Desconhecia muitos conteúdos por não ter feito o curso preparatório (para o Teste de Habilidade Específica). Aplicou o que aprendeu em outras disciplinas (e.g. Projeto Arquitetônico I).
9	Ampliou as noções de perspectiva, úteis para desenvolvimento de projetos, dando maior segurança à representação gráfica.
10	Permitiu o desenvolvimento e aprendizagem de técnicas de desenho, auxiliando no processo de concepção de projetos.
11	Fomentou a percepção espacial da maneira como realmente vemos, ou seja, em perspectiva cônica.
12	Aprimorou mais a expressão própria. Desenvolveu nosso lado artístico com as noções de perspectiva, proporção e ponto de fuga.
13	Contribuiu no aprimoramento das habilidades, sendo mais crítica em relação aos meus trabalhos.
14	Desenvolveu a habilidade de desenho, velocidade e capacidade de visualizar espaços, entendendo melhor a disposição dos elementos.
15	Fundamental no aprendizado da técnica de perspectiva, etc, sendo essencial no desempenho do traço artístico e na perda do medo de "soltar a mão".
16	Contribuiu no aprimoramento do olhar: entendemos melhor como percebemos o mundo a nossa volta, podendo representar melhor o que vemos e o que criamos.
17	Possibilitou aprimorar técnicas de desenho e observação espacial.
18	Pode treinar o desenho à mão livre, empregando as novas técnicas

	apreendidas em sala de aula.
19	As atividades propostas permitiram uma nova percepção do espaço e as técnicas ensinadas contribuíram para uma melhor representação deste.
20	A simples prática do desenho, que até então não teria sido explorada, contribuiu para as habilidades artísticas.
21	Apresentou novas técnicas de expressão, aprimorando as que conhecia.
23	O conhecimento de novas técnicas fez aprimorar mais os desenhos.
24	Foram desenvolvidas várias técnicas de desenho antes desconhecidas, permitiram treinar e desenhar mais.
25	Agregou novas técnicas de desenho explorando melhor essas habilidades.
26	Incentivou práticas de desenho livre, apresentando novos conhecimentos e aperfeiçoando outras técnicas.
27	A quantidade e a diversidade de atividades, desenvolveram melhor as habilidades a serem praticadas ao longo do curso.
28	Ao rever os trabalhos feitos para a disciplina em ordem cronológica ao fim do período, verificou-se a evolução.
<b>Aspectos negativos</b>	
22	Contribuiu muito pouco, uma vez dominar as várias técnicas de desenho ensinadas (perspectiva, sombreamento, etc.). Como não foram aprofundadas, não acrescentaram muito na qualidade do desenho.
<b>Aspectos neutros</b>	
-	(Não foram identificados).
<b>(2) Emprego dos conteúdos apreendidos nas demais disciplinas do curso</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
1	Contribuiu no processo de concepção de projetos, auxiliando na clareza de expressão de ideias e formas.
2	Os conteúdos de ambas disciplinas (EMAS 1 e 2), serão bem aproveitados nas disciplinas de projeto (no desenho de figuras humanas, vegetação, sombras), garantindo legibilidade da forma.
3	Com a horizontalidade das disciplinas do curso, os conceitos de perspectiva e cores, podem ser aplicados, visando uma melhor representação das ideias.
4	A disciplina é muito útil ao estudante pois é fundamental para ser um arquiteto seja com desenhos a mão livre, além de tecnologia (computador).
5	Os conteúdos apreendidos podem ser empregados em diversas disciplinas, pois estão interligados. Mas vale destacar sua utilização nas matérias de Projeto (desenho de vegetação, perspectivas, escala humana) e Desenho Técnico.
6	Os conteúdos são de uso geral e interdisciplinar, principalmente

	nas disciplinas de projeto, com as técnicas de perspectiva, escala humana, vegetação e etc.
7	Os conteúdos podem ser aplicados, por exemplo, nas perspectivas de Projeto Arquitetônico.
8	Ao ingressar no curso de Arquitetura e Urbanismo ouviu que "A linguagem do arquiteto é o desenho", percebendo que se pode adotar o desenho para se expressar, entender o que os professores ensinavam.
9	Os conhecimentos adquiridos com essa disciplina são importantes para o desenvolvimento de projeto e também para liberar a criatividade.
10	Os conteúdos aprendidos podem ser utilizados para a concepção de projeto e nos materiais de expressão digital, com as noções de composição (paginação, leiaute de pranchas).
11	A expressão manual é vital para a comunicação visual, na concepção e desenvolvimento de projetos; trazendo informações nem sempre presentes nos desenhos técnicos.
12	O conteúdo empregado em outras disciplinas é importante para expressar de maneira mais livre nossa identidade, mostrando de modo mais artístico algum detalhe ou informação que não possa ser expressado se não pelo desenho.
13	Os conteúdos apreendidos podem ser empregados nas demais disciplinas, quando quisermos aplicar um tratamento mais pessoal e artístico as demais atividades.
14	Saber representar manualmente a concepção de espaços é fundamental nas matérias de Projeto.
15	Apresenta um conteúdo necessário para todas as disciplinas que precisam de um claro meio de expressão à mão livre.
16	Contribuem muito em diversas etapas do desenvolvimento dos trabalhos de P.A., tanto na concepção das ideias, quanto na representação do projeto nas etapas finais.
17	No que tange à expressão artística (desenhos de observação e de perspectivas) a disciplina é útil para outras matérias.
18	Com os conhecimentos adquiridos na disciplina é possível representar as ideias com desenhos rápidos.
19	Por possuir uma abordagem menos técnica e mais expressiva, possibilita que os projetos possuam caráter mais pessoal e livre.
20	Através do processo de concepção do projeto, principalmente.
21	O conhecimento de certas técnicas, acabam contribuindo com o desenvolvimento da expressão.
22	Na representação artística de ideias e projetos, e como base na disciplina de representação digital técnica.
23	Na produção de desenho de perspectiva em Projeto Arquitetônico, e em outros meios de expressão.

24	O papel do arquiteto é demonstrar suas ideias e, muitas vezes, isso é feito através do desenho.
25	Complemento na hora de apresentar um projeto ou uma ideia.
26	Podem ser usados na concepção de ideias iniciais e na expressão dessas nos diversos trabalhos das disciplinas.
27	Durante os projetos, os desenhos de observação auxiliam a noção espacial.
28	O desenho de observação auxilia na apresentação de trabalhos, explorando a forma como vemos os espaços de maneira mais livre e menos regrada.

#### Aspectos negativos

- (Não foram identificados).

#### Aspectos neutros

- (Não foram identificados).

### (3) Críticas, comentários e sugestões

#### Aspectos positivos

1	Comentário: a disciplina se mostrou um tanto proveitosa apesar das poucas habilidades.
2	Comentário: a disciplina é bastante proveitosa e no final do curso é possível observar a evolução do traço e da técnica.
4	Comentário: a disciplina é muito útil no curso de arquitetura porque ajuda os alunos trabalhar manualmente.
5	Comentários: aulas externas e boa fundamentação dos conteúdos.
6	Comentário: a experiência foi extremamente gratificante devido a didática dinâmica e o conteúdo interessante.
8	Comentário: a disciplina foi bem produtiva.
9	Comentário: a disciplina é bastante satisfatória
14	Comentário: as aulas são muito boas e a quantidade de desenhos pedidos é adequada.
15	Comentário: O aprendizado na disciplina foi eficaz, as aulas tinham um clima tranquilo e agradável devido as músicas e as aulas externas.
25	Comentário: foi muito bom para entender como fazer perspectivas e outros desenhos importantes para compor uma representação arquitetônica.

#### Aspectos negativos

2	Sugestão: poderia conter mais desenhos de observação, para trabalhar melhor a rapidez e percepção do espaço.
3	Crítica: acúmulo de tarefas de outras disciplinas que impediram a dedicação ao conteúdo específico.
5	Crítica: notas divulgadas com atraso e retiradas rapidamente do portal, impossibilitando ver cada atividade. Comentário: estamos sem receber os nossos portfólios de volta.
6	Sugestão: melhor esclarecimento das atividades avaliativas com

	os alunos.
7	Sugestão: poderiam haver mais aulas de desenhos de observação fora da sala de aula.
8	Crítica: o material usado em sala (slides) nem sempre foi compartilhado com os alunos. Ao fim do período não tivemos <i>feedback</i> das atividades, não podendo, assim, questionar e entender melhor.
9	Sugestão: seria melhor que o número de exercícios para desenvolver em casa fossem reduzidos para que se possa fazê-los com mais calma e realmente absorver o conteúdo.
10	Sugestão: a perspectiva com 3 pontos de fuga poderia ser mais explorada nas aulas.
11	Crítica: a disciplina carece de <i>feedback</i> em cada trabalho desenvolvido, assim como de um aprofundamento em questões de acabamento (luz, sombra, degradê, etc).
12	Sugestão: um maior retorno do professor com os trabalhos entregues no decorrer do semestre.
13	Sugestão: que o professor diga as suas críticas pessoalmente aos alunos e que não somente anote na pasta.
14	Comentário: por causa do número de trabalhos que o curso exige, torna-se difícil encontrar tempo para se dedicar e praticar cada técnica aprendida.
16	Sugestão: importante focar em como usar os desenhos a nosso favor nos projetos, entendendo que o mais importante não é que ele seja bonito, mas que comunique algo.
17	Crítica: em alguns momentos as aulas poderiam ter sido mais dinâmicas; Sugestão: desenhar com mais tempo ou promover jogos entre alunos.
18	Sugestão: ter um melhor esquema de avaliação.
20	Crítica: falta de um embasamento teórico, sobre a técnica do desenho.
22	Crítica: muitos alunos ficaram perdidos com a didática do professor. Sugestão: para um leigo, a compreensão da perspectiva seria melhor se o professor desenhasse no quadro enquanto explica para a turma toda o que está sendo feito, ao invés de se limitar apenas ao projetor.
23	Crítica: o andamento da disciplina seria melhor se as duas turmas tivessem acesso às mesmas atividades.
24	Sugestão: as notas poderiam ser divulgadas com antecedência para sabermos sobre o nosso desenvolvimento na matéria.
25	Crítica: sentiu falta do ensino de técnicas que enriquecessem os desenhos, como sombreados ou uso do esfuminho.
26	Sugestão: empregar mais teoria, unida à prática já presente nas



	aulas.
27	Crítica: o conteúdo das aulas foi afetado pelo pouco tempo, resultando em atrasos no cronograma.
28	Crítica: faltou retorno sobre cada trabalho, comentários sobre notas, erros cometidos, o que poderia ser melhorado, etc.
	<b>Aspectos neutros</b>
19	Não há críticas.
21	Não se pronunciou.



## AUR 125 - CROQUIS URBANOS QUESTIONÁRIO INICIAL

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_ **Local:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**Nome do entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ **Período:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_

---

*Prezado aluno: responda as questões de forma clara, espontânea e sincera.*

1- O que o/a levou a realizar a disciplina eletiva AUR125 – Croquis Urbanos?

---

---

---

---

---

---

2- Seria possível fazer uma autoavaliação sobre as suas habilidades artísticas?

---

---

---

---

---

---

3- Quais são as suas expectativas para a disciplina eletiva Croquis Urbanos?

---

---

---

---

---

---

---

**Quadro 8:** Lista de alunos (sujeitos da pesquisa)Disciplina *CROQUIS URBANOS* - ano 2016

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

<b>Turma: CROQUIS URBANOS - A (2016.1)</b>					<b>Data: 08/04/2016</b>
<b>Nº</b>	<b>Aluno(a)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Período</b>	<b>Profissão</b>
01	BRC	M	24	5º	Estudante
02	BV	F	25	13º	Estudante
03	CFR	F	21	5º	Estudante
04	EGB	F	25	13º	Estudante
05	GBM	M	19	5º	Estudante
06	HCA	F	20	5º	Estudante
07	HB	M	20	5º	Estudante
08	JCB	F	20	5º	Estudante
09	LS	F	19	5º	Estudante
10	MFGD	M	21	5º	Estudante
11	PC	F	20	5º	Estudante
12	SCZ	F	20	4º	Estudante
13	TCFM	F	19	5º	Estudante
14	NIL	M	19	5º	Estudante
15	NI2	F	19	5º	Estudante
<b>Turma: CROQUIS URBANOS - A (2016.3)</b>					<b>Data: 26/08/2016</b>
16	ARM	F	22	5º	Estudante
17	APMC	F	21	7º	Estudante
18	CMAS	F	23	5º	Estudante
19	DRC	M	18	4º	Autônomo
20	FRS	F	25	4º	Estudante
21	ILA	F	20	5º	Estudante
22	IMT	F	22	5º	Estudante
23	JDN	F	21	5º	Estudante
24	JARF	M	25	5º	Estudante
25	LDB	F	22	6º	Estudante
26	LAC	F	22	5º	Estudante
27	LARS	F	20	6º	Estudante
28	MDSP	F	22	6º	Estudante
29	MPA	F	23	8º	Estudante
30	MOS	F	19	5º	Estudante
31	QSD	F	20	5º	Estudante
32	TSBC	M	22	8º	Estudante
33	WSF	M	25	8º	Estudante
34	KP	F	23	8º	Estudante
35	ROLS	M	21	5º	Estudante

**Quadro 9:** Síntese das respostas iniciais sobre a disciplina *Croquis Urbanos*, por categoria analítica

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

<b>(1) Motivação para escolha da disciplina eletiva</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
1	Momento lúdico que ajuda a ter mais iniciativa para desenhar e tornar esse ato menos frustrante. Além disso, as disciplinas de EMA 1 e 2 foram muito boas.
2	O fato de já ter tido contato com algumas técnicas durante a viagem de estudos (Santuário do Caraça) em março de 2015. Além do gosto por croquis.
3	Gosto pelo desenho, e ao fazer EMA I e II eu quis dar continuidade as outras técnicas de desenho, por exemplo a aquarela.
4	A possibilidade de uma disciplina diferente, em que as técnicas fossem mais livres.
5	Interesse em explorar mais o desenho à mão e suas possibilidades dentro da Arquitetura e Urbanismo.
6	Gosto em se expressar por meio de desenhos, croquis, pinturas, artes em geral, oportunidade de fugir da mesmice das disciplinas que não abordam expressões manuais. A prática se perde ao longo do curso, portanto resgatar as técnicas para distrair e aplicar.
7	Gosto pelo desenho e a vontade de estar sempre aprimorando a habilidade artística.
8	Praticar e melhorar as habilidades artísticas, principalmente, em relação aos croquis e desenhos feitos em tempo mais curto.
9	Uma oportunidade de aperfeiçoar e encontrar novos meios de expressão. Para arquitetos e urbanistas a capacidade de se expressar é fundamental, além de ser uma atividade prazerosa.
10	Necessidade de desenhar novamente. Além disso vontade de melhorar as habilidades de observação e crítica dos espaços urbanos e não urbano.
11	Por ter participado da Viagem de Estudos anteriormente. Enriquecer com essa disciplina, espera continuar minha prática com desenho, conhecer e aperfeiçoar novas técnicas.
12	Ampliar meu olhar na arquitetura e, principalmente, o expressar por meios artísticos.
13	Afinidade pelo desenho e o desejo por aprender novas técnicas de expressão pelo desenho. Sente falta de se expressar nos projetos de forma mais artística, solta e rápida por meio de croquis.
14	Primeiro o nome "Croquis Urbanos", porque transmite a ideia de liberdade, a ideia de manifestação física da percepção do ambiente. Segundo, foi a vontade/necessidade de transmitir uma ideia ou reproduzir o essencial de uma visualização.
15	O interesse em aprender técnicas úmidas, bem como em aprimorar as

	técnicas conhecidas. Além da boa experiência com o professor e o desenvolvimento das matérias EMA I e II.
16	Retornar ao desenho manual, tendo uma experiência diferenciada e pouco disponível nos períodos intermediários do curso. Desenvolver aprendizados de EMA 1 e 2 de uma maneira dinâmica.
17	Aproximar de novo ao mundo dos desenhos, da criatividade e da expressão, mundo este que faz tão bem. A Viagem de Estudos deixou um gostinho de "quero mais"!
18	Interesse em técnicas molhadas e gosto por desenhos em aquarela aliado com o croqui, se torna uma ferramenta útil e agradável para a representação em desenho.
19	Devido à proposta da mesma, possibilidade de ampliação das habilidades artísticas, visão de mundo e o crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Interessante a ideia de sair das barreiras da faculdade e alcançar a sociedade e a cidade/urbano, representando-a ao nosso olhar.
20	Possibilidade de aprendizado com metodologia completamente heterodoxa e sensorial. O enfoque no contato e observação social, a subjetividade para a realização e evolução.
21	Por haver distanciamento da área artística ao longo do curso. Qualquer tipo de contato com essa área ajuda a despertar o lado criativo durante qualquer tipo de produção.
22	Gosto pelas disciplinas de EMA e a empolgação com a ideia de uma continuação. A oferta de Croquis Urbanos deu vontade de fazer, e meus horários me permitiram a matrícula.
23	Por se tratar da temática urbana aliada ao desenho, trará uma nova "forma" de ver e sentir a cidade. O croqui é uma forma de transpor para o papel o que a cidade nos desperta, dando forma a experiência.
24	Principalmente, a possibilidade de representar de maneiras diferentes o espaço e compreendê-lo através do próprio desenho. As técnicas úmidas despertam interesse como forma de exploração.
25	A curiosidade de trabalhar com a aquarela e também para desenvolver mais o olhar sobre a cidade, para a arquitetura de forma mais espontânea, com traços mais rápidos e leves.
26	Cursar alguma matéria com o Thom [Thomás, seu companheiro]; indicação de amigos que já cursaram e gostaram; meio de prazer e relaxamento; necessidade de horas de eletiva; melhor entendimento e expressão sobre o que nos cerca.
27	Vontade de aperfeiçoar o desenho e, principalmente, aprender técnicas ligadas à aquarela, bem como desenho de observação em áreas interessantes da cidade.
28	Gostar da parte artística e ter interesse nas técnicas apresentadas, além de gostar do professor.

29	O interesse de poder se expressar na arquitetura e urbanismo não só com palavras e/ou teorias, mas também pelo que eu vejo e consigo expressar num papel. O curso conduz à parte técnica e construtiva, a disciplina ao contrário é uma maneira de aguçar e poder utilizar da sensibilidade.
30	Gosto, sendo fundamental para um Arquiteto e Urbanista saber desenvolver diferentes técnicas. Aprender a magnífica técnica de aquarela, é importante para a representação.
31	Ao observar os alunos anteriores desenvolvendo desenhos bastante espontâneos do espaço e sempre conseguindo deixar evidente as características do lugar, usando de recursos diferentes dos quais já utilizei.
32	A vontade de estar novamente ao lado da companheira cursando uma disciplina da FAU e a grande vontade de estar em contato com as artes (cumprindo a obrigatoriedade de créditos em eletivas).
33	Ao conhecer o trabalho de artistas em livros e redes sociais, despertou atenção e interesse pela técnica. As técnicas de ilustração vão acrescentar mais expressão as experiências acadêmicas e pessoais.
35	Por ser uma disciplina que abrange um conteúdo que não vemos em muitas outras matérias, por ter uma abordagem mais dinâmica, externa e bem mais prática, ainda mais para mim que não faz mais matérias que exige habilidades manuais.
<b>Aspectos negativos</b>	
34	As disciplinas de EMA I / EMA II (Expressão Manual) foram a minha ruína na faculdade, daí percebi que tinha perdido a paciência de sentar e desenhar, observar, experimentar texturas, cheiros, cores e emoções e essa disciplina veio como uma segunda chance.
<b>Aspectos neutros</b>	
-	(Não foram identificados).
<b>(2) Autoavaliação das habilidades artísticas</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
3	Por ter as habilidades artísticas reduzidas e por ter facilidade com algumas técnicas como nanquim e pastel.
4	Pelo gosto do desenho, tem praticado.
6	Evolução, considera se soltar mais no papel e até da utilização das técnicas.
9	Um grande potencial. Sempre que para para fazer um desenho com dedicação se surpreende com o resultado. Porém, é uma habilidade que precisa ser mais desenvolvida.
10	Considera razoavelmente boas.
11	A prática sempre leva a melhora das habilidades, embora tenha começado a pouco tempo, está satisfeita com o desempenho.
13	Desenha desde pequena, tem facilidade em desenhar, mas nada com

	muita técnica. Os únicos contatos com a técnica de desenho foram nas disciplinas de EMAI e EMAIL.
14	Sente que sai melhor quando não precisa transmitir fielmente alguma imagem ou objeto: o traço livre e desordenado, que no conjunto mostra algo é o que fica bom. Isso não acontece quando se tenta desenhar uma pessoa e suas expressões, por exemplo.
15	Acho que não se destacam em comparação com a maioria das pessoas do curso, mas estão acima da média geral.
17	São básicas, como bom iniciante. Gosto por experimentar todos os possíveis materiais e técnicas artísticas, como "uma bagunça rapidinha que fica linda"!
18	Gosto de desenhos e estudos relacionados ao mesmo. Desenha de forma mais 'instintiva', com dificuldades em executar técnicas de uma "forma exemplar".
22	Gosto pelo desenho, por mais que os desenhos não sejam "perfeitos", principalmente dos que estão no portfólio de EMA. Facilidade em realizar "trabalhos manuais", o que encanta na arquitetura, como desenhos e maquetes.
23	Gosto por "praticar" por ver o seu pai desenhando e, apesar de acreditar que tinha facilidade, se sente "travada". Uma forma de expressão que se trabalhada fluirá bem melhor.
24	Interesse pelas habilidades manuais. E com o despertar e a curiosidade desenvolveu ilustrações, trabalho em madeira, modelagem para maquetes físicas e encadernação por costura (COPTA).
26	Quando em paz e relaxada, se expressa bem artisticamente.
27	O interesse pelo desenho desde pequena, motivou-a entrar para o curso de arquitetura, buscando-se desde então, aperfeiçoar o desenho de perspectiva a mão livre. O interesse por aquarela motivou o desenvolvimento da técnica.
28	Boa ("numa escala de 0 a 10, seria 6"). Gosta de trabalhos manuais em geral e tem prazer especial em desenhar.
29	Acredita que tudo é prática e gosto pela coisa. A sua habilidade é algo que vem da infância, sendo aperfeiçoada com a prática e o tempo, principalmente com a observação.
30	Acredita que quando as técnicas foram exercitadas nas atividades, se desenvolverá bem com o tempo.
32	Desenha desde criança. Iniciou pintura experimental na faculdade, sem um domínio consciente de técnicas. E em outras áreas, se dedica à música, escrita e a fotografia.
33	Se baseiam na experimentação de técnicas que evoluíram durante o contato acadêmico. A busca pessoal da filosofia da "perfeição" e pela originalidade da expressão, conduziram-no à ilustração de desenhos arquitetônicos.

<b>Aspectos negativos</b>	
1	Embora se considere muito amador, desenha. Bloqueio para desenhar por ser um ato frustrante quando não se tem domínio da técnica.
7	A prática de desenho permitiu desenvolver estas habilidades com o tempo. Com a faculdade, porém, a prática foi prejudicada pela falta de tempo e o cansaço, razão em querer voltar a desenhar.
17	Não desenha nem pinta há muito tempo, se sentindo "enferrujada". Não tem paciência para trabalhos demorados.
19	Acha um pouco complicado esse autojulgamento. Suas habilidades são pouco desenvolvidas, tendo mais facilidade no campo da criatividade. Tem muito a aprimorar as técnicas de representação.
21	Em relação a desenhos, apesar de gostar muito e se interessar, não assume que é algo que se destaca. Quanto às habilidades em geral, é envolvida com a dança e gosta muito de música.
25	Acho que desenho de forma razoável, mais ainda demoro muito para desenhar, tenho que perder essa ideia de que o desenho preciso ser perfeito e desenhar de forma mais leve, despreocupada.
26	Não tenho o hábito de desenhar e pintar, embora goste. Geralmente falta tempo para se dedicar a essas atividades.
31	Não se considera a pessoa mais talentosa para realizar desenhos artísticos, acreditando que consiga se desenvolver um pouco mais, conforme ocorreu em EMA I e II.
34	Se considera "uma medrosa", querendo se livrar aos poucos do caráter do belo, do desenho ou representação bonita ou feia. Então por hora me considero uma nota 3 a 4, em uma escala de 1 a 10. Busca novos olhares.
35	Acredita que sejam boas, embora sem prática, por estar distante das habilidades manuais.
<b>Aspectos neutros</b>	
2	Acredita ser razoável, não tenho tido muita prática ultimamente.
5	Possui alguns conhecimentos, julgando ser insuficientes para uma expressão plena e confiante.
8	Após as disciplinas de EMA 1 e 2, considero que as habilidades se desenvolveram consideravelmente, embora se auto avalie como "mediana" em relação aos desenhos.
12	Em desenvolvimento, até então teve pouco contato com a aquarela.
16	Acredita ter um desempenho mediano, por ter praticado pouco após as disciplinas de EMA. O que foi realizado aconteceram por <i>hobby</i> , como no caso da marcenaria.
20	É difícil. Se considera mediana em questão de traço e colorido à lápis de cor, e insuficiente em termos de colorido à pastel. Também se considera mediana quanto às noções de proporção.
<b>(3) Expectativa(s) para a disciplina de desenho a ser cursada</b>	



Aspectos positivos	
1	Reaver o gosto de desenhar, expressando-se com mais precisão.
2	Espera aprender outras técnicas de representação gráfica.
3	Espera aprender a aperfeiçoar as técnicas da expressão manual.
4	Espera aprender técnicas novas de desenho/pintura.
5	Olhar a cidade, trocar ideias e conhecimentos a partir do desenho.
6	Espera gostar e se distrair, aprendendo técnicas alternativas e ousadas. Observar os lugares que visita, pessoas, arquitetura, transmitindo a atmosfera dos lugares em traços, cores e palavras.
7	Desenvolver novas habilidades e ter mais atividades em ambientes externos à universidade.
8	Desenvolver trabalhos com materiais diversos, melhorar seus desenhos de observação, ter aulas em lugares históricos, patrimônios e cenários urbanos em geral.
9	Burcar se expressar melhor em alternativas de desenho. Sexta à tarde será o dia de rabiscar e soltar a criatividade.
10	Espera melhorar as habilidades de observação e crítica.
11	Conhecer novas técnicas e aperfeiçoar as já conhecidas. Espera poder aproveitar a disciplina, no dia a dia.
12	Agregar novos conhecimentos e visões, expressar a criatividade e conhecer novos meios de expressão.
13	Aprender novas técnicas de expressão, adquirindo prática.
14	As melhores, pois ao longo do curso tem percebido uma preocupação maior com o meio urbano, do que interiores. Então aliar essa percepção urbana, através do croqui, vai ajudar a ter uma sensibilidade maior com a cidade e suas questões.
15	Conhecer mais a cidade, desenhar coisas do cotidiano de JF, sentir prazer durante a matéria. Espera treinar o desenho e a pintura, bem como o olhar de arquiteto sobre a cidade.
16	Desenvolver as habilidades artísticas; perder a "trava" adquirida pelo tempo sem prática e aguçar mais as percepções.
17	Ter um incentivo ao retorno das práticas artísticas, sendo mais expressiva, desenvolvendo as percepções, vivenciando a arquitetura e a cidade. Será uma experiência incrível poder aprender sobre, e apreender com a cidade, podendo percorrê-la.
18	Conseguir ser capaz de ter uma visão do espaço diferenciada e mais sensível. Pois é notável a importância criativa de um croqui associado com a elaboração e concretização de uma ideia.
19	O aprimoramento das técnicas de representação, experimentando novos olhares e experiências sobre o meio urbano. Se possível, a criação de um grupo de <i>Urban Sketchers</i> em Juiz de Fora.
20	A partir da apresentação da disciplina e do programa, levando em conta conhecimento pregresso do professor, espera sermos capazes de aliar impressões sensoriais e subjetivas a técnicas de

	representação e teorias afins com a arquitetura e urbanismo.
21	Desenvolver a maneira de expressar de forma mais leve e natural, de uma forma descontraída. Aulas que sejam mais voltadas para a parte artística do que a parte técnica.
22	Acredita que a disciplina será uma oportunidade para passar momentos leves, de aprendizado e prazer em desenhar/pintar.
23	Empolgada para poder ir além do desenho, de conseguir se expressar e vivenciar os espaços, em ter uma nova visão a partir dos desenhos e da experiência.
24	Compreender principalmente as técnicas úmidas para depois poder aplicá-las na representação e entendimento do espaço urbano e todas (ou algumas) das suas múltiplas facetas.
25	Espera que a matéria possa contribuir na busca de um olhar mais leve sobre o desenho, para que possa levar adiante não só para trabalhos, mas para a vida no geral " :) Filosofia :) Já adorei! "
26	Conseguir aliar o entendimento do urbano e do dinamismo da cidade que nos cerca, com um meio de relaxamento e execução de uma atividade prazerosa e também, aprimorar a habilidade de expressar artisticamente.
27	Que ao final da disciplina tenha aprendido técnicas da aquarela aperfeiçoado o desenho livre.
28	Espera um tempo de aprendizado que enriqueça, não só como um artista, mas também como ser humano.
29	São boas, acredita que vá gerar um bom resultado no final. Será interessante sair um pouco do padrão e poder utilizar um pouco da sensibilidade para olhar a cidade com olhos de um artista.
30	A principal expectativa é a de realizar muitas atividades práticas, pois é com a prática que se melhora os resultados e, também que sejam passados o máximo de técnicas possíveis, que auxiliam em um melhor trabalho.
31	Poder caracterizar os espaços no papel; conseguir passar sensações utilizando as técnicas ensinadas durante as aulas. O espaço exerce um papel fundamental ao usuário sendo importante conseguir transmitir essas sensações para o papel.
32	Espera ser um bom encerramento da semana de estudos e trabalho, podendo relaxar enquanto são aprendidas novas técnicas.
33	O acréscimo de novas técnicas e experiências novas para vida pessoal e profissional, uma experiência e aprendizado proveitoso.
35	As expectativas são boas, esperando se inteirar com croquis. Anima-se com o retorno ao desenho manual.
	<b>Aspectos negativos</b>
-	(Não foram identificados).
	<b>Aspectos neutros</b>
34	Não compreendeu a pergunta.

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_ **Local:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**Nome do entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ **Período:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_

---

*Prezado aluno: responda as questões de forma clara, espontânea e sincera.*

1- A disciplina eletiva AUR125 – Croquis Urbanos contribuiu em suas habilidades artísticas?  
Por que?

---

---

---

---

---

2- Qual foi a experiência de apreender ou perceber as coisas através de outros sentidos além da visão?

---

---

---

---

---

3- Na sua opinião, como poderia ser empregado o método de apreensão sensorial através do desenho e outras linguagens (escrita, colagem, etc.) nas demais disciplinas do curso?

---

---

---

---



**Quadro 10:** Lista de alunos (sujeitos da pesquisa)

Disciplina *CROQUIS URBANOS* - ano 2016

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

<b>Turma: CROQUIS URBANOS - A (2016.1)</b>					<b>Data: 29/07/2016</b>
<b>Nº</b>	<b>Aluno(a)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Período</b>	<b>Profissão</b>
01	BRC	M	24	5º	Estudante
02	EGB	F	25	13º	Estudante
03	HBS	M	20	5º	Estudante
04	IFSSF	F	21	8º	Estudante
05	LEAS	F	20	5º	Estudante
06	TCFM	F	20	5º	Estudante
<b>Turma: CROQUIS URBANOS - A (2016.3)</b>					<b>Data: 20/11/2016</b>
07	ARM	F	22	5º	Estudante
08	APMC	F	22	7º	Estudante
09	CMAS	F	23	5º	Estudante
10	DRC	M	18	4º	Autônomo
11	FRS	F	25	4º	Estudante
12	ILA	F	20	5º	Estudante
13	IMT	F	22	5º	Estudante
14	JDN	F	21	5º	Estudante
15	JARF	M	25	5º	Estudante
16	LDBSN	F	22	6º	Estudante
17	LSRT	F	20	5º	Estudante
18	LAC	F	22	6º	Estudante
19	LARS	F	21	6º	Estudante
20	MDSP	F	22	6º	Estudante
21	MPA	F	23	8º	Estudante
22	MOS	F	20	5º	Estudante
23	QSD	F	20	5º	Estudante
24	TSBC	M	22	8º	Estudante
25	WSF	M	25	8º	Estudante

**Quadro 11:** Síntese das respostas finais sobre a disciplina *Croquis Urbanos*, por categoria analítica

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

<b>(1) Possíveis contribuições no desenvolvimento de habilidades artísticas</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
1	Contribuiu intensamente. Adquiriu noções muito melhores de perspectiva e de cor através da aquarela.
2	Contribuiu trazendo novas possibilidades: desenho ao ar livre, sensibilidade para percepção dos lugares, aquarela.
3	Contribuiu muito, uma vez que possibilitar a experimentação da técnica de aquarela, levando a uma maior prática de desenho de observação.
4	Sim, bastante, principalmente nas vivências fora de sala de aula, pois o tempo, o que acontece ao redor e as técnicas aprendidas em sala são aplicadas nas experiências ao redor da cidade. Largar o lápis, desenhar e pintar rápido e descrever as sensações foi muito interessante e importante deixam o desenho muito mais bonito e sentido do que passar horas desenhando e caprichando.
5	Muito, por ter aprimorado novas técnicas (úmidas) e o traço.
6	Contribuiu para "tirar o medo" de desenhar, foi possível perceber que a expressão é o que conta, transmitir para o papel o que se vê, depende da intenção que se tem de fazer. Auxiliou também nos desenhos rápidos, muito importante na profissão.
7	Compreendeu-se uma outra visão do desenho, o que não tem que cumprir com regras e buscar o belo. Deixar de ter medo e representar sentimentos.
8	Contribuiu para fazer croquis rápidos, que exprimem mais os sentimentos e sensações da paisagem e do momento. Aprendi a não me preocupar em fazer um desenho "bonito", mas um desenho do momento, que da forma que sair é a expressão daquela hora. Tem-se empregado em trabalhos de outras disciplinas, ajudando bastante.
9	Permitiu explorar uma forma de representação fundamental no processo criativo de um projeto, aguçando outros sentidos.
10	A prática leva à perfeição, e essa disciplina permitiu desenvolver as faculdades artísticas. Além do aprendizado de técnicas e uma nova visão sobre representação.
11	Na medida em que me permitiu o contato com novas formas de apreensão e representação da realidade, a partir do espectro sensorial e libertário.
12	Assume-se mais livre com os desenhos; muito mais preocupada em captar a essência do lugar do que tentar fazer a representação fiel.
13	Deu oportunidade de vivenciar experiências artísticas diferentes,

	exercitar o "desprendimento", perceber que todo lugar tem sua essência, e passar isso para o papel com leveza, mostrando meu olhar.
14	Passou a se expressar de muitas maneiras os sentimentos e os lugares, de forma muito real para si (porque era aquilo que via e sentia) em forma de desenhos e "poemas", sentindo-se mais confiante consigo.
15	De alguma forma, através da maior sensibilização com o cotidiano. Aprender o mundo com outros sentidos resultou no desprendimento e a perda do medo de manipular as coisas com as mãos.
16	Mais do que a técnica, descobriu-se que para desenhar não é preciso pensar nas habilidades técnicas, mas no que está sentindo e em passar isso para o papel, então desenho muito mais facilmente, sem sofrer pensando em: "não sei desenhar".
17	Contribuiu bastante, já havia testado as técnicas de aquarela antes, porém com a presença do professor e de outras pessoas encontrou a identidade própria na pintura.
18	Profundamente. A habilidade de representação foi desenvolvida, bem como aguçou a capacidade de observação, fundamentais.
19	Sim, auxiliou a enxergar as possibilidades do croqui e principalmente da aquarela na percepção do lugar e, sobretudo da atmosfera do ambiente.
20	Novas técnicas de desenho foram aprendidas, desenvolvendo a observação. Os desenhos ficaram mais soltos, com menos traços.
21	Sim, contribuiu muito! Fez compreender e entender que também existem outros sentidos para perceber o espaço. Fez aguçar a sensibilidade para enxergar as coisas, além aprender outras técnicas, como a aquarela nos croquis. Foi muito prazeroso. Aprendemos muito mais no meio urbano do que em salas de aulas pelos métodos padrões.
22	Com certeza, pois a prática é livre, porém com um objetivo em comum, permitindo expressar da maneira "mais eu possível".
23	A cada atividade realizada, éramos instigados a desenvolver desenhos do cotidiano, do que observamos, do que experimentávamos no lugar, desafiando a ver e sentir, representando no papel sem regras e normas, deixando nosso lado artístico aflorar.
24	Possibilitou um contato com as tintas semanalmente. Lidar com a técnica fez perder medos. Desmistificamos os pinceis, dando "voz aos olhos". "Desenhei o som dos passarinhos e da cidade. Croquis Urbanos foi quase como nadar em um poema de Manuel de Barros".
25	Contribuiu incrivelmente! Enriqueceu os conteúdos, a experiência com técnica aguada, com a percepção. Os sentidos que temos e captamos ao desenhar não é apenas o do desenho, mas a riqueza e o "espírito do lugar" que registramos no momento de desenhar.

<b>Aspectos negativos</b>	
-	(Não foram identificados).
<b>Aspectos neutros</b>	
-	(Não foram identificados).
<b>(2) Experiência(s) de apreender ou perceber as coisas através de outros sentidos, além da visão</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
1	Foi essencial para aumentar a compreensão e crítica arquitetônica, além da visão.
2	Revolucionário perceber que somos e medimos com o corpo todo, não só os olhos. Ao estar num lugar desenhando, ao mesmo tempo é uma experiência corpórea com aquele ambiente.
3	Com certeza foi uma experiência muito rica, em que pudemos ter diversas percepções que não tínhamos apenas através da visão.
4	Foram muito importantes, principalmente para sentir realmente e profundamente o desenho. Além de ser descontraído, traz muito mais emoções e sentimento ao desenho.
5	Maravilhosa! Algumas vezes foi como estar no lugar pela primeira vez, muito interessante e gratificante.
6	Experiência interessante, foi possível perceber que a visão nos tolhe as vezes, e que nossos outros sentidos podem dar um melhor valor de realidade ao desenho, realidade no sentido da percepção e de transmitir o que o lugar significou naquele exato momento.
7	Sensacional! É incrível como outros sentidos são aguçados através da "perda da visão" e aprender a acionar essas outras percepções foi fundamental.
8	É estranho. Antes, quando preocupava só com a imagem, tinha uma percepção do espaço que, agora depois de experimenta-lo de forma mais plena, através de todos os sentidos, percebo que antes tudo era muito superficial. Apreender só a imagem, só um plano, não é vivenciar a arquitetura, pois arquitetura é espaço, são sensações.
9	Foi muito divertido, cada local que visitamos nos fez perceber as diversas sensações e formas de se observar um lugar.
10	Foi realmente o perceber, compreende as experiências com mais de um sentido. Torna a experiência mais completa e complexa. Cria mais significado e mostra para nós, outras facetas do mesmo ambiente.
11	Incrivelmente agregadora de qualidade e quantidade dos aspectos percebidos. É como se um universo antes não acessado se colocasse agora, disponível. Faz pensar que sentir é mais que saber.
12	Foi interessante descobrir que para representar algo, você não precisa, necessariamente, apenas da visão. Os outros sentidos podem complementar ou até mesmo substituir o olhar no que diz respeito a uma melhor experiência sensorial.



- |    |   |
|----|---|
| 13 | Muito interessante. É uma sensação de desconhecimento, e curiosidade. Percebeu-se o quanto estamos "presos" ao sentido da visão, e como dependemos dela.  |
| 14 | Foi fantástico, porque nem tudo que nos "atingia" poderia ser expresso se não fôssemos afetados de outra forma, através de outros sentidos, e principalmente através do outro (Sartre já dizia...).   |
| 15 | Outros sentidos ao serem trabalhados melhorou a própria visão. Ela se tornou potencializada, pois o ato de ver "evoluiu" ganhando outros parâmetros, como o pensamento sobre determinada situação, uma lembrança ou mesmo os valores dos outros sentidos.   |
| 16 | Foi incrível, descobri um potencial que não enxergaria antes. Principalmente, ao libertar da ideia de que é preciso desenhar - "EXATAMENTE O QUE VEJO" - sabendo que é passível VER de outras maneiras, e que o mundo é diferente para cada pessoa e a forma como sinto o mundo e as coisas é que torna o desenho único e especial. |
| 17 | Foi ótima! Somos escravos da visão a todo momento, experiências diferentes sempre agregam valor quando o quesito é arte!  |
| 18 | Desafiadora e diferente, mas muito engrandecedora. Geralmente os olhos captam só a percepção rápida. Os outros sentidos ajudam a compreender e aprofundar o que vemos.  |
| 19 | Os exercícios dos olhos vendados foram muito interessantes e enriquecedores. Sem a visão percebemos os outros sentidos de forma intensa, aprofundando muito o desenho livre.  |
| 20 | Foi interessantíssima! Expandimos o universo experiencial de forma completa.  |
| 21 | Foi sensacional! Passamos nossos dias sem perceber, no correr, mas uma hora que a gente para, observando que existem outros sentidos, notamos a gama de informações que também podemos ter através de outros sentidos.  |
| 22 | Foi uma experiência maravilhosa conseguir desfrutar de outros sentidos, afinal não só a visão nos constitui. O mundo ficou mais amplo depois dessa experiência. O sentir é algo incrível.   |
| 23 | Foi uma ótima experiência, nos fazendo sentir o que costumemente passam despercebidos, nos aguçando sensações, associando a coisas já antes conhecidas.   |
| 24 | "Assim como o verbo tem que delirar, os sentidos têm de dançar uma mesma música. Comungar de todos os meus sentidos me fez perceber a cidade, a vida como o lado de fora de mim. O que de certa forma me localizou muito melhor e fez sentir-me mais como uma parte integrante do todo do mundo".                                   |
| 25 | Fantástico, rico e prazeroso quando entendemos que um desenho carrega no tempo e espaço, representando tantas e ricas sensações   |

	que antes não percebemos, quando saímos das linhas técnicas e buscamos os sentidos, e vemos que os sentidos não são apenas linhas que desprendemos ao vivermos o real.
	<b>Aspectos negativos</b>
-	(Não foram identificados).
	<b>Aspectos neutros</b>
-	(Não foram identificados).
<b>(3) Emprego dos conteúdos apreendidos nas demais disciplinas do curso</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
1	É fundamental o uso do desenho em várias disciplinas, pois permite uma percepção mais ampla e prolongada da arquitetura.
2	A apreensão sensorial acontece estando num lugar. Sair da sala de aula e experimentar novos ares poderia ser uma forma de aprimorar a apreensão dos espaços.
3	Incentivando mais a observação dos espaços, os desenhos e a fotografia.
4	Poderiam ser empregados no início das disciplinas para dar base, mais confiança, estimulando a criatividade dos alunos.
5	Apreender o local com todos os sentidos deveria ter mais espaço na arquitetura. Através do próprio desenho ou da escrita. Os alunos deveriam ser mais "ensinados" a sensibilizá-los nos lugares para desenvolver seus projetos.
6	O método da apreensão sensorial seria bem útil na disciplina de estudo da forma, além das disciplinas de projeto, pois captar o "espírito do lugar" tem a ver com o exercício projetual.
7	A apreensão sensorial só é obtida/efetivada através de experiências. Para representar essas sensações teríamos que sair do ambiente de sala de aula.
8	O método nos auxilia na percepção do espaço construído, ajudando a sentir a influência delas em nós, essencial para aprendermos a fazer arquiteturas melhores, pensando nos ambientes, nas sensações, numa vivência plena na arquitetura.
9	Na fase de concepção do projeto, faz com que a gente realmente perceba as diversas possibilidades de um lugar, e assim fazer um projeto mais direcionado.
10	Um das coisas mais importantes da arquitetura é a vivência do espaço. E essa disciplina nos ensina isso. Devíamos empregar a ideia para estudos de percepção do ambiente. Por exemplo: visitar espaços (arquiteturas) e compreender melhor a atmosfera dele, para então propor mudanças e/ou procurar qualidades a serem replicadas.
11	O método poderia ser incorporado como atividade introdutória ao desenvolvimento do escopo da disciplina, na medida em que alarga

	nossa visão de mundo e oferece mais possibilidades de compreensão, análise e síntese dos objetos e ideias.
12	Sim, poderia ser muito agregador. Talvez a vivência no espaço e a análise em "algo palpável" em qualquer matéria, ampliaria ainda mais o conhecimento adquirido em livros e teorias.
13	Poderia ser aplicado, especialmente nas disciplinas de projeto e teoria. Projeto para captar a essência do lugar que vamos inserir nosso projeto. Em teoria, quando estudamos diversos autores que falam sobre o meio urbano, talvez fosse bom tentar correlacionar os textos lidos, com croqui do cotidiano urbano.
14	Através de metodologias que poderiam ser usadas no Projeto, Teoria, dentre outros, utilizando de autores que se aproximam desse método nas respectivas disciplinas, assim como em outras.
15	O caminhar pela cidade e a observação deveria ser pré-requisito de toda a grade. Das histórias às representações, inclusive os projetos. Da mesma forma, o desenho como ferramenta de apreensão deveria ser largamente empregado.
16	Antes tinha certo receio de desenhar, expressar ideias pelo desenho. Agora outras matérias são conciliadas com o desenho. Croquis rápidos ilustram as anotações de matérias teóricas, ajudando a pensar na arquitetura, exteriorizando naturalmente.
17	Esse tipo de apreensão sensorial pode ser empregado em atividades de concepção ("FIZ ISSO NO MEU PROJETO"), ajuda a desenvolver ideias a partir de pontos de vistas diferentes.
18	Não só a execução dos croquis, mas a real percepção dos espaços são pontos fundamentais para o aprendizado de arquitetura. Não existe aprender arquitetura dentro da faculdade unicamente. Precisamos experimentar, viver os espaços, sair.
19	O método da apreensão sensorial se aplicado em outras disciplinas sem dúvidas seria muito interessante. Seria muito rico se vivenciássemos outros lugares, fora da sala de aula apreendendo-os pelos sentidos durante o processo de projeto. Outras linguagens como a escrita, colagem enriqueceriam muito a comunicação de ideias em projeto.
20	Acho que deveríamos levar essas experiências como algo a mais, fora do método científico, sem tentativas de normatização.
21	Poderia ser muito bem utilizada em outras disciplinas, pois os alunos percebem que a escala humana no meio urbano vem em primeiro lugar.
22	O principal seria a vivência em espaços, com diferentes temas para focar, em horários diferentes e climas diferentes.
23	Poderia ser empregado como atividades iniciais, exatamente para fazer o estudante pensar e sentir se o projeto irá transmitir o que se deseja. Na história e teoria também seria uma ótima

	experiência.
24	Apreender é o sentido contrário de reproduzir. Seja através do desenho, da escrita ou qualquer outra linguagem, apreender o mundo é o caminho certo para cria-lo sem reproduzi-lo como está posto nas demais disciplinas: o simples sair da sala de aula já seria um primeiro passo, invertendo a lógica reprodutora.
25	Se uma disciplina com a mesma carga for aplicada no primeiro período, empregando a escrita, mesmo apenas para descrever "a sensação" do lugar", seria uma rica e amadurecida experiência para ver e viver o curso de forma bem diferente.
	<b>Aspectos negativos</b>
-	(Não foram identificados).
	<b>Aspectos neutros</b>
-	(Não foram identificados).
<b>(4) Dificuldades enfrentadas na disciplina</b>	
	<b>Aspectos positivos</b>
1	Dinheiros! Porem foram gastos que valeram muito a pena.
2	Saber que uma hora iria acabar.
6	Ao acumular "experiência", o desenho passou a sair da forma que esperava e às vezes da forma que não esperava, compreendendo que tudo fazia parte.
8	Um das maiores dificuldades foi desprender de tudo que foi ensinado nas outras "EMAS", de perspectiva, régua e borracha, por exemplo. "Mas acho que consegui!"
14	Podia expressar muito melhor e captar o momento sem essas amarras, libertando dos detalhes ao desenhar tudo direto à nanquim.
15	Os modos de olhar para o próprio passado. As memórias talvez tragam consigo sentimentos incompreendidos, porém possíveis de serem recordados. A ligação com a própria história de vida é grande, um olhar para dentro, que vai além do desenho.
16	No início o medo de errar. Mas ao quebrar essa ideia, de que não existe desenho "certo", "bonito" não havia mais dificuldades.
18	A maior dificuldade foi tentar abstrair a intenção de expressar um desenho perfeito. O croqui não deve ser perfeito, deve expressar o que eu, pessoal e individualmente extraio da vivência do espaço. Custou para entender isso.
19	Aceitar o erro e assumi-lo como acerto. O pouco tempo para as atividades exigiu a organização do tempo de execução, perceber bem o lugar em um primeiro momento para depois desenhar. O croqui favoreceu o processo de construção de conhecimento.
20	Foi um período extremamente positivo.
24	[Exceto a técnica de aquarela] O restante foi somente alegria.
	<b>Aspectos negativos</b>

3	Minha maior dificuldade foi fazer desenhos mais soltos e rápidos.
4	A maior dificuldade foi largar o lápis e desenhar direto à nanquim.
5	Dominar a aquarela no papel e aprender a "descobrir as cores" dos lugares.
6	No começo, um pouco de "medo" de desenhar.
7	Abandonar o grafite como primeiro instrumento a ser usado na representação nos primeiros desenhos. Retomar os conceitos de pontos de fuga e a abrangência do desenho, paisagem a ser representada.
9	Se desapegar do desenho técnico aprendido nos primeiros períodos. Se focar no todo e não nos detalhes.
10	Primeiramente, compreender como "funciona" a técnica da aquarela. Em segundo, saber absorver os ambientes e representar o essencial. É difícil expressar no desenho as impressões não visuais, assim como aceitar os "erros" e imperfeições do desenho.
11	Desprender-se do impulso cartesiano e ortogonal. Realizar a síntese das informações imagéticas para transferi-las ao papel.
12	A maior dificuldade foi aceitar que não é preciso ter um desenho perfeito, tecnicamente e que, na técnica de aquarela, não se tem o controle total do desenho.
13	No início era muito difícil conseguir desenhar "em linhas gerais". Acredito que a maioria de nós estava muito preso a desenhar detalhes, e foi difícil conseguir perceber que a essência do croqui não está em representar com precisão os detalhes que os olhos veem, mas sim o que sentimos e percebemos.
17	A dificuldade maior foi acostumar com o movimento constante de pessoas, pois a atenção se dispersa com a multidão.
20	Abandonar os hábitos de desenho técnico e soltar a mão.
21	Fazer croquis urbanos não é tarefa fácil, pois é preciso muita prática para não errar nas perspectivas. A outra dificuldade foi dominar a técnica da aquarela em diversas situações.
22	A maior dificuldade foi se desprender de detalhes na hora de se expressar, mas com a prática certamente isso irá mudar.
23	As maiores dificuldades foram no começo, se desprender de técnicas e restrições anteriormente estudadas que dificultaram o desenvolvimento artístico e sensitivo; além da preocupação de fazer os croquis "certos".
24	Lidar com a materialidade da aquarela.
25	Dificuldade de soltar a mão de forma simples e leve. De se desprender das formas "certas", compreendendo que nem sempre a maneira técnica de desenhar e a busca da perfeição são essenciais na expressão artística.
	<b>Aspectos neutros</b>

- | (Não foram identificados).

<b>(5) Possibilidades de incorporação dos conteúdos na disciplina EMA I</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
1	As disciplinas de EMA I e EMA II tem um caráter muito técnico. Um contato com uma abordagem mais filosófica e sensorial é fundamental para desenvolver inspiração nos calouros.
2	Sim, porque é uma maneira maravilhosa de descobrir singularidades da cidade e ter experiências novas em lugares já conhecidos ou não.
3	Seria possível e enriqueceria muito mais esta disciplina, contribuindo para todo o curso.
4	Sim é importante para sentir e desenhar, praticar mais à mão livre, pois pode ser incorporado em outras disciplinas futuramente. É interessante para os alunos do 1º primeiro período aguçarem os sentidos em diferentes formas de representação, podendo descobrir o seu próprio traço.
5	Alguns dos conceitos dessa matéria valem ser aplicados.
6	Seria interessante mesclar aulas técnicas com conteúdos de Croquis Urbanos. Tirar a inibição com as aulas de croquis além de soltar a imaginação, primordial para alunos do 1º período.
7	Essas técnicas poderiam ser introduzidas no 1º período.
8	Considerando que EMA 1 é a disciplina que nos apresenta os conceitos iniciais de desenho e materiais, complementa a técnica de croqui, sendo uma forma muito eficaz e rápida de aprender e representar a arquitetura.
9	Seria muito bom para os calouros, pois teriam maior facilidade em expressar uma ideia e se comunicar melhor com o outro. Vencer o pensamento que o desenho é ruim, podendo transmitir ideias, sensações, etc.
10	Seria interessante aplicá-la em EMA I, pois nunca estamos completos quanto à maturidade da percepção. Cada época da faculdade nos dará aporte para novas percepções.
11	Acabar com os dogmas e possibilitar reinvenções é uma forma de descortinar esse universo (outro) de possibilidades no momento inicial da formação, para se evitar o "engessamento" da forma de representar.
12	Poderia haver em EMA1 apreensão sensorial e viagem de estudo, por exemplo, que ajudaria muito na compreensão do espaço para conseguir representar.
13	No primeiro período seria interessante ter essa visão que temos em Croquis Urbanos, pois ficamos muito apegados em representar detalhes. Seria interessante ver um pouco dos dois, para se descobrir as particularidades de cada um.
14	As técnicas ensinadas em EMA1 podem incorporar bem as atividades

	sensoriais realizadas em Croquis Urbanos. Daria maior "leveza" à disciplina.
16	Trazer essa metodologia para o primeiro período iria libertar mais a mente dos estudantes, ia abrir mais espaço para a criatividade e também para o desenvolvimento do próprio traço.
17	Seria bastante interessante pela disciplina ser mais livre. Sair das quatro paredes é sempre bom.
18	Com certeza! E inclusive deve! Os primeiros períodos da faculdade são essenciais para o aprendizado, conseguir trazer a vivência dos espaços junto a um aporte teórico e filosófico é enriquecedor e necessário para o arquiteto em formação.
19	Seria muitíssimo enriquecedor para os alunos do primeiro período. Além disso, o aporte filosófico contribui muito no processo criativo e a abordagem sensorial enriqueceria, mostrando ao aluno possibilidades de reconhecer o lugar e sua atmosfera.
20	Seria bem mais proveitoso para EMA I e daria mais confiança para os alunos se expressarem (apesar de que o caráter leve se perderia, um pouco já que deixaria de ser eletiva).
21	Sim. Primeiro porque o aluno estará entrando no mundo da arquitetura e urbanismo e poderá, através da disciplina, compreender os sentidos no meio urbano. Outra, porque nem só de técnicas vive um arquiteto, mas também é preciso sensibilidade e empatia para enxergar as coisas da vida.
22	Existem muitos preconceitos formados e quebrar isso aos poucos vem a ser mais eficaz para o aluno, pois não precisamos conhecer primeiro os limites para depois nos libertar.
23	Quando entramos na faculdade não temos uma bagagem. Portanto facilitaria o desenvolvimento artístico, os aspectos sensoriais de cada aluno, tornando-os mais sensíveis ao mundo construído ou imaginado.
24	Sim, pois educaria novos arquitetos que começariam sua formação menos engessados, mais conscientes e sensíveis, compreendendo muito mais suas relações com o meio, com a cidade.
25	Sim, pois quando se representa artisticamente com as sensações, torna o conhecimento do aluno mais prazeroso e rico.
<b>Aspectos negativos</b>	
5	Não sei, talvez os calouros estejam muito "crus".
7	As ressalvas ficam por conta do pouco tempo de experiência no curso, ainda com poucas vivências de Arquitetura e Urbanismo.
10	Visto que não há uma habilidade gráfica tão desenvolvida, acho que a forma de aplicar deve ser bem elaborada, visando a dificuldade que os alunos terão em representar o que almejam.
12	Apesar de ser um desafio desconstruir uma técnica que tenta se aproximar ao máximo do real, é importante que se adquira o

	conteúdo tradicional antes. É preciso ter um certo domínio e maturidade no desenho para que quando se tenha contato com essa nova expressão, nenhum dos dois sejam perdidos.
14	Não se sabe se logo no primeiro período os alunos absorveriam tais experiências, como poderiam mais adiante.
15	Apenas de forma PARCIAL. Com a exclusão da habilidade específica, os alunos precisarão da base técnica que EMA I dá. A "maturidade pós-EMAS" reforça a compreensão dos objetivos de CROQUIS URBANOS.
	<b>Aspectos neutros</b>
-	(Não foram identificados).
<b>(6) Críticas, comentários e sugestões</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	
1	Comentário: Disciplina maravilhosa, nota 10, melhor de todas!
2	Comentário: A abordagem foi ótima, os exercícios surpreendentes. Os textos e livros sugeridos são ótimos!
3	Comentário: foi uma experiência muito boa, agregou muito à formação e às habilidades artísticas, sendo uma aula mais livre e descontraída, um espaço de relaxamento ao longo do período.
4	Comentário: será possível adotar as técnicas na vida profissional. Ainda que feriados ocorressem às sextas-feiras, todas as aulas foram bem aproveitadas.
6	A matéria foi ótima, acho que deveria ter mais disciplinas do tipo em arquitetura. Os primeiros períodos foram marcados por um volume grande de conteúdos de representação muito "técnicos". Questões filosóficas e de percepção para mim tem a mesma importância do que a representação técnica. A viagem foi muito proveitosa também, experiência que valeu a pena!
7	Comentário: o maior ponto foi mudar nossa percepção de desenho, não havendo belo e feio. Podemos expressar o que sentimos, agregando a história de vida de cada um.
8	Comentário: muito acrescentou; um momento de relaxamento nas semanas torturantes e corridas, além de contribuir com as outras matérias. Apesar de ainda estar preocupada com a forma de representar, de fazer uma composição, de fazer um desenho que vá ficar bonito, me esforço para aprender!
9	Comentário: Pontos positivos foram vários, nos permitiu mergulhar nela é como um respiro útil, pois relaxamos e aprendemos.
10	Crítica: o tempo era sempre menor (mas essa era a intenção). Foi tudo sensacional! As reflexões filosóficas, o aprendizado artístico, as amizades, os momentos de relaxamento e as experiências foram todas muitas produtivas. A viagem foi muito boa, não apenas pelos desenhos, mas pela história e pelas amizades, porque depois de tudo, as memórias são as que ficam.
12	Comentário: Gostei muito da liberdade e da ênfase do que é uma



	representação do espaço. É uma matéria que nos aproxima da arte no meio das outras matérias. O fato das aulas serem fora da sala de aula também é um grande diferencial.
13	Comentário: foi bom cursar a disciplina devido a liberdade, a viagem, a adoção de outros sentidos além da visão.
14	Comentário: A matéria foi excelente, por quebrar a noção de "disciplina"; fez florescer uma liberdade, quebrando totalmente com a verdade absoluta. Contribuiu positivamente em nos atentar sobre o outro, as verdades em cada um, ao social, aprimorando a nossa confiança para além dos traços. Fez bem para alma!
15	Comentário: foi uma experiência de vida! Sugestão: em nome dos futuros alunos da FAU/UFJF, que esse conteúdo seja sempre oferecido. A disciplina mudou nossa visão de mundo e de vida.
16	Comentário: Ao colocar nossos sentidos no desenho, exprimimos nossa realidade, sendo importante para desenhar em qualquer situação: ao adaptar aos lugares, incorporar sensações, ao buscar soluções; desenhar quantas vezes for preciso para achar o que se procura. Isso dá muita autonomia. Vivenciar os lugares na prática e trazer para o papel. Viver o momento, observar os lugares, com calma sensibilizou-nos e libertou-nos sendo incrível!
17	Comentário: desde o 1º período solicitamos por aulas assim. Tudo ocorreu muito bem, foi dinâmico, leve e ao mesmo tempo agregador de conhecimento. Continue assim!
18	Comentário: a disciplina ajudou a relaxar no pesado 6º período, e acabou aguçando minha percepção, minhas habilidades, meu olhar sobre as cidades e o fazer arquitetônico. Extremamente positivo! Uma disciplina necessária para o desenvolvimento do arquiteto.
19	Comentário: Os aportes filosóficos no início das aulas inspiram e fortalecem a criatividade. Além disso, para mim a viagem foi essencial na aplicação de tudo que desenvolvemos ao longo.
20	Comentário: Positivo, tudo!
21	Comentário: Não há críticas, a disciplina foi muito bem aproveitada. Tivemos total liberdade para aguçarmos nossa sensibilidade e nos expressarmos. O cronograma foi muito bem trabalhado, inclusive juntos e as experiências foram muito importantes para vida tanto pessoal, como profissional.
22	Comentários: A quebra dos muitos preconceitos com certeza foi um ponto muito positivo, não só para a matéria, mas para vida mesmo. Outro ponto foram as experiências diversas, que eram novas a cada croqui, além disso, os lugares vivenciados de uma forma intensa. A leveza da matéria foi maravilhosa e encantou de tal forma que fica difícil dizer pontos negativos, afinal até mesmo aquele croqui interrompido ou terminado às pressas valeu a pena!
23	Comentário: agradeço por poder vivenciar essas experiências,

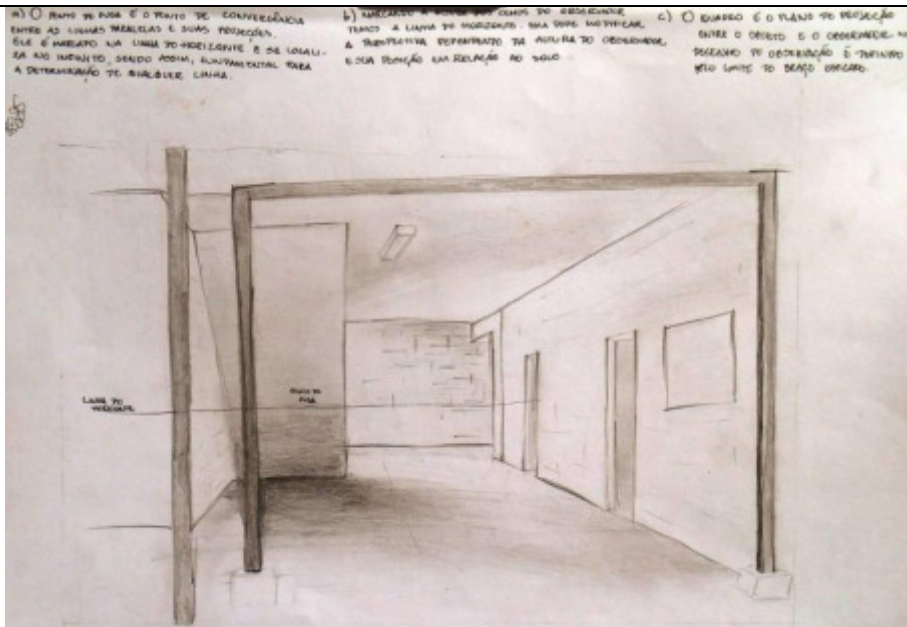
	entendendo que na arte, o importante é o que você vivenciou e como conseguiu se expressar. Foi maravilhoso usar a aquarela, ver como a tinta se comporta no papel, como as cores e manchas expressam o que queremos e as vezes se misturam, até sem querer.
24	Comentários: A disciplina foi um presente! Era o ponto alto da semana. Algumas vezes a quantidade de desenhos em uma mesma aula a deixavam cansativa. Mas nesses momentos eu simplesmente parava. Foi um aprendizado fundamental para minha formação.
25	Comentários: Foi uma disciplina rica e muito proveitosa que vai contribuir para minha vida toda, trazendo outras possibilidades.
<b>Aspectos negativos</b>	
5	Crítica: no início demoramos muitas aulas para sair da sala de aula e a prova ocorreu em sala cortando a "vibe" da matéria.
6	Crítica: O ponto negativo é não poder fazer a disciplina de novo!
9	Crítica: Não foi disciplina fácil, exigindo muita disposição. Além disso, o planejamento da viagem. Porém isso é pessoal e envolve as questões financeiras de cada um.
11	Sugestões: Viagens de estudo são imersões e deveriam ocorrer em maior número, inclusive utilizando da justificativa de ser uma atividade com forte potencial multidisciplinar, aliada a atividades afins, realizadas pelos grupos de pesquisa. Os aportes filosóficos poderiam ser condensados ao longo do curso.
13	Sugestões: ir a lugares diferentes em Juiz de Fora seria interessante, tais como: Morro do Cristo, parque do Museu Mariano Procópio, Teatro Central (interior).
14	Sugestão: poderia ter uma extensão da atividade (grupo de estudos) para trazer à tona a filosofia, de extrema importância para nossa profissão e para nós, como cidadãos.
18	Crítica: algumas aulas foram muito longas, se tornando exaustivas. Muitos croquis numa aula acabam "maquinizando" o fazer dos desenhos, prejudicando a percepção dos espaços, sendo este o maior objetivo da disciplina. Sugestão: poucos croquis por aula do que muitos desenhos num curto período de tempo.
20	Crítica: o hostel fica no meio do nada. Sugestão: trocar o local da hospedagem, ou então avisar as próximas turmas que não tem nada nos arredores do hostel para que eles não passem aperto de procurar algo para comer, as 23:30hs numa cidade desconhecida.
21	Sugestão: que a disciplina seja mais divulgada no curso, foi restrita e muitos alunos do curso gostariam desta disciplina.
<b>Aspectos neutros</b>	
-	(Não foram identificados).

TRANSCRIÇÕES DA QUESTÃO NORTEADORA:

"Com base em tudo que foi apre(e)ndido, faça uma descrição gráfica e textual, da imagem mais significativa que lhe é evocada quando você pensa na disciplina".

Disciplina: *EMA I Turmas: 2015.3 (A e B) Datas: 20/11/2015 e 04/03/2016*

Nº: 01 Aluno(a): MC



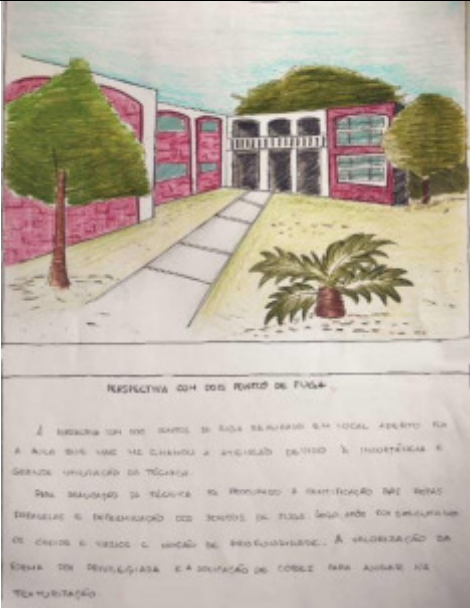
**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

- a) *"O ponto de fuga é o ponto de convergências entre as linhas paralelas e suas projeções. Ele é marcado na linha do horizonte e se localiza no infinito, sendo assim, fundamental para a determinação de qualquer linha.*
- b) *Marcando a altura dos olhos do observador temos a linha do horizonte. Esta pode modificar a perspectiva dependendo da altura do observador e sua posição em relação ao solo.*
- c) *O quadro é o plano de projeção entre o objeto e o observador no desenho de observação é definido pelo limite do braço esticado.*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

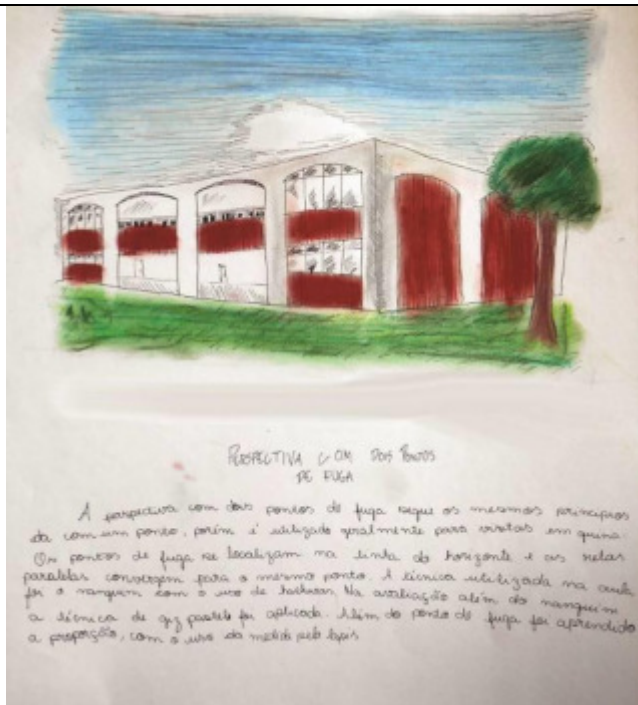
1. *Ponto de fuga - convergências; linhas paralelas; infinito.*

<p>2. <i>Linha do horizonte - altura dos olhos do observador.</i></p> <p>3. <i>Quadro - plano de projeção; limite do braço esticado.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Asserções articuladas nos significados:</b></p> <p><i>O plano da perspectiva é definido pelo braço esticado, onde a linha do horizonte define altura dos olhos do observador.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Temática(s) emergente(s):</b></p> <p style="text-align: center;">Perspectiva</p>
<p style="text-align: center;"><b>Retirada dos "parênteses":</b></p> <p><i>O sujeito explicitou corretamente os aspectos geométricos e abstratos da técnica de perspectiva cônica. Se referiu ao corpo para descrever a altura dos olhos do observador e o braço como distância limite daquele que desenha e ao plano do quadro visual, para extrair as dimensões atinentes.</i></p>

Nº: 02	Aluno(a): PHFM
 <p data-bbox="518 672 989 898"> <b>PERSPECTIVA COM DOIS PONTOS DE FUGA</b>      É UMA TÉCNICA EM QUE SEUS DOIS PONTOS DE FUGA SÃO LOCALIZADOS EM LOCAL ABERTO, EM      AULA QUE MAIS ME CHAMOU A ATENÇÃO DEVIDO À IMPORTÂNCIA E GRANDE UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA.      PARA REALIZAÇÃO DA TÉCNICA FOI PROCURADO [A] IDENTIFICAÇÃO DAS RETAS PARALELAS E DETERMINAÇÃO DOS PONTOS DE FUGA.      LOGO APÓS FOI EXECUTADO OS CHEIOS E VAZIOS E NOÇÃO DE PROFUNDIDADE.      A VALORIZAÇÃO DA FORMA FOI PRIVILEGIADA E A APLICAÇÃO DAS CORES PARA AJUDAR A TEXTURIZAÇÃO.   </p>	
<p data-bbox="215 920 1300 996" style="text-align: center;"><b>Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):</b></p> <p data-bbox="145 1003 1361 1288"><i>"A perspectiva com dois pontos de fuga realizado em local aberto foi a aula que mais me chamou a atenção devido à importância e grande utilização da técnica. Para realização da técnica foi procurado [a] identificação das retas paralelas e determinação dos pontos de fuga. Logo após foi executado os cheios e vazios e noção de profundidade. A valorização da forma foi privilegiada e a aplicação das cores para ajudar a texturização".</i></p>	
<p data-bbox="335 1294 1173 1332" style="text-align: center;"><b>Redução do discurso em unidades de significado:</b></p> <ol data-bbox="199 1339 1244 1496" style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Perspectiva; pontos de fuga; aula externa; importância da utilização da técnica.</i></li> <li>2. <i>Retas paralelas; noção de profundidade;</i></li> <li>3. <i>Formas; cores; texturas.</i></li> </ol>	
<p data-bbox="406 1503 1101 1541" style="text-align: center;"><b>Asserções articuladas nos significados:</b></p> <p data-bbox="145 1547 1361 1659"><i>A realização da técnica de perspectiva com pontos de fuga ao ar livre revelou-me importante para criar uma noção de profundidade, valorizando a forma por cores e texturas.</i></p>	
<p data-bbox="550 1666 957 1704" style="text-align: center;"><b>Temática(s) emergente(s):</b></p> <p data-bbox="319 1711 1189 1749" style="text-align: center;"><i>Perspectiva (Técnica); Espaço (Profundidade; Forma).</i></p>	
<p data-bbox="526 1756 981 1794" style="text-align: center;"><b>Retirada dos "parênteses":</b></p> <p data-bbox="145 1800 1361 2069"><i>O sujeito apresentou o aspecto exterior dos edifícios da Faculdade de Engenharia da UFJF. Ainda que as linhas estejam tortas e as proporções não estejam tecnicamente corretas, a compreensão do desenho é satisfatória para uma representação gráfica de uma imagem evocada mentalmente. No discurso, revelou a importância da técnica na representação gráfica da forma e da profundidade espacial.</i></p>	

Nº: 03

Aluno(a): GLC



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

*"PERSPECTIVA COM DOIS PONTOS DE FUGA*

*A perspectiva com dois pontos de fuga segue os mesmos princípios da com um ponto, porém é utilizado geralmente para vistas em quina. Os pontos de fuga se localizam na linha do horizonte e as retas paralelas convergem para o mesmo ponto. A única utilizada na aula foi a nanquim com o uso de hachuras. Na avaliação além do nanquim a técnica de giz pastel foi aplicada. Além do ponto de fuga foi aprendido a proporção, com o uso da medida pelo lápis".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Perspectiva.*
2. *Hachuras à nanquim e (manchas) à giz pastel.*
3. *Proporção medida pelo lápis.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Na técnica de perspectiva, apreendeu-se com o lápis a proporção, realizando o acabamento do desenho com hachuras a nanquim e manchas a pastel.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Perspectiva; Técnica de acabamento; Proporção.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito apresentou o aspecto exterior do edifício da Faculdade de Engenharia da UFJF, a partir de aula realizada in situ. No discurso descreveu sua prática com as técnicas de perspectiva, a preocupação com a proporção, bem como do acabamento do desenho.*



Nº: 04

Aluno(a): GOV



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

*"AULA → PERSPECTIVA (2PONTOS DE FUGA), COLORIZAÇÃO A LÁPIS DE COR E INSERÇÃO DE FIGURA HUMANA*

*Nesta aula, nos foi dado a imagem da cantina para desenharmos. Além disso, inserimos a figura humana, uma vez que esta é importantíssima para dar a noção de escala e humanização do projeto - e a colorização com a ajuda do professor, nos foi ensinado, de forma básica, a maneira correta de colorir. Também nos explicou a tonalidade do céu (a forma como ele perde a cor ao ir na direção do horizonte).*

*A técnica utilizada nos permitiu dar tons claros e escuros na cantina devido a exposição de luz que variava em determinados lugares.*

*Descrevemos esta realidade com o uso do lápis, para o desenho embrionário, mas a finalização foi feita somente com a diferença de cor e tons, para tornar o desenho mais próximo do real, e para notarmos como a diferença de um objeto para outro é diferenciado através da cor, dos tons, da sombra projetada e a sombra própria. E por fim, a técnica da 'escala de um para qualquer coisa', nos é sempre lembrada devido a suma importância para os desenhos".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Figura humana; noção de escala e humanização.*
2. *Colorização, tonalidades, azul celeste; luz; sombras.*
3. *Tornar o desenho mais próximo do real.*
4. *"Escala de um para qualquer coisa"*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Representei a cantina em dois pontos de fuga, inserindo figuras humanas para dar uma noção de escala, humanizando a figura. Os*

*tons, a escala de azul celeste, luzes e sombras deram acabamento recriando a noção de realidade.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Figura humana; Perspectiva; Luz; Tons; Real(idade).*

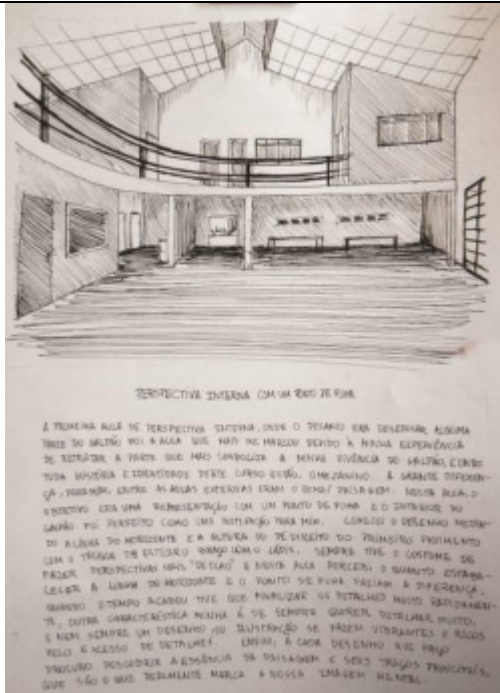
**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito apresentou o aspecto exterior da Cantina da Faculdade de Engenharia da UFJF. As hachuras pesadas e as desproporções do edifício não comprometem o entendimento da fachada do edifício. Seu discurso aborda a técnica de perspectiva e de acabamento, abarcando a figura humana e o seu papel na escala. Destaque para a "escala de 1 para qualquer coisa", ao se referir a despreocupação com dimensões numéricas no desenho, mas para atender as proporções retiradas do plano do quadro com o lápis em um braço esticado.*



Nº: 05

Aluno(a): NRF



### Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):

*"PERSPECTIVA INTERNA COM UM PONTO DE FUGA"*

*A primeira aula de perspectiva interna, onde o desafio era desenhar alguma parte do galpão foi a aula que mais me marcou devido à minha experiência de retratar a parte que mais simboliza a minha vivência do galpão, e onde toda história e identidade deste curso estão, o mezanino. A grande diferença, para mim, entre as aulas externas eram o tema / paisagem. Nesta aula, o objetivo era uma representação com um ponto de fuga e o interior do galpão foi perfeito como uma motivação para mim. Comecei o desenho medindo a linha do horizonte e a altura do pé direito do primeiro pavimento com o truque de esticar o braço com o lápis. Sempre tive o costume de fazer perspectivas mais 'de olho' e nesta aula percebi o quanto estabelecer a linha do horizonte e o ponto de fuga faziam a diferença. Quando o tempo acabou tive que finalizar os detalhes muito rapidamente, outra característica minha é de sempre querer detalhar muito, e nem sempre um desenho, ou ilustração se fazem vibrantes e ricos pelo excesso de detalhes. Enfim, a cada desenho que faço procuro descobrir a essência da paisagem e seus traços principais, que são o que realmente marca a nossa imagem mental".*

### Redução do discurso em unidades de significado:

1. *Perspectiva de interior.*
2. *Galpão da Arquitetura: Retratar a parte que mais simboliza a minha vivência.*

3. *Mezanino: história e identidade.*
4. *Quero detalhar muito, nem sempre valoriza o desenho.*
5. *Procuro descobrir a essência da paisagem; traços principais marcam a imagem mental.*

**Asserções articuladas nos significados:**

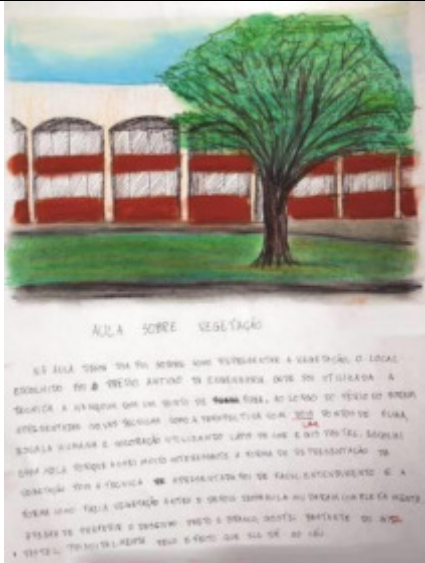
*A perspectiva do interior do galpão me marcou, pois retratei o mezanino: lugar onde identifico a minha vivência. Tendo a me prender aos detalhes. Busco à essência da paisagem e a imagem mental marcante está nos traços principais.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Perspectiva; Lugar; Identidade; Imagem mental.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito em questão, se expressou satisfatoriamente bem, apresentando boa qualidade gráfica. Destacou como marcante sua vivência no galpão da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, motivando assim a descrição do mesmo no papel. Assumiu a importância em marcar a linha do horizonte, revelando que fazia perspectivas de forma mais intuitiva. Reconheceu que é detalhista, admitindo nem sempre garantir um bom resultado com essa qualidade. Este exemplo revela que mesmo sendo uma questão técnica, há sensibilidade no discurso do sujeito da pesquisa para explicitação dos significados emergentes, sobrepondo a perspectiva do espaço dimensional com o espaço vivencial.*

Nº: 06	Aluno(a): AK
	
<p style="text-align: center;"><b>Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):</b></p> <p><i>"AULA SOBRE VEGETAÇÃO</i>  <i>Na aula desse dia foi sobre como representar a vegetação. O local escolhido foi o prédio antigo da Engenharia onde foi utilizada a técnica a nanquim com um ponto de fuga. Ao longo do período foram apresentadas novas técnicas como a perspectiva com dois pontos de fuga, escala humana e coloração utilizando lápis de cor e giz[z] pastel. Escolhi essa aula porque achei muito interessante a forma de representação da vegetação pois a técnica apresentada foi de fácil entendimento e a forma como fazia vegetação antes e depois dessa aula mudaram completamente. Apesar de preferir o desenho preto e branco, gostei bastante do giz[z] pastel, principalmente pelo efeito que ele dá ao céu".</i></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Redução do discurso em unidades de significado:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Vegetação, fácil entendimento.</i></li> <li>2. <i>Técnica de nanquim.</i></li> <li>3. <i>Perspectiva com ponto de fuga.</i></li> <li>4. <i>Colorido com giz pastel.</i></li> </ol>	
<p style="text-align: center;"><b>Asserções articuladas nos significados:</b></p> <p><i>A aula sobre vegetação me marcou, pois foi de fácil entendimento e pude perceber um melhor resultado no desenho. Gostei de colorir os tons celestes a pastel.</i></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Temática(s) emergente(s):</b></p> <p><i>Vegetação; Perspectiva; Técnica de acabamento; Tons.</i></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Retirada dos "parênteses":</b></p> <p><i>O sujeito apresentou o exterior do edifício da Faculdade de Engenharia. Enfatiza em seu discurso a técnica de acabamento, motivando-a dar o respectivo tratamento ao trabalho.</i></p>	

Nº: 07

Aluno(a): RRSN



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

*"Com a aula de Croquis Urbanos, a representação no papel do que se viu passou a ser diferente, em relação as sensações presenciais do momento. Mesmo com a perspectiva, contrastes, técnicas de sombreado, claro e escuro, e proporção aprendidas e executadas em sala; na rua foi usado de forma natural.*

*A maneira com que eu estava sentada de frente ao memorial, fez perceber e identificar detalhes que talvez uma fotografia não mostraria nitidamente.*

*Usei todas as técnicas apresentadas durante o período (nanquim, lápis de cor e pastel). Mas a predominância do pastel foi a mais enfatizada".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Croquis Urbanos: sensações e vivências*
2. *Perspectiva, contrastes, sombras, claro e escuro e proporção.*
3. *Técnicas de acabamento; giz pastel.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*A aula de Croquis Urbanos marcou pelas sensações vivenciadas. Empreguei naturalmente o que aprendi em sala, perspectiva, contrastes, sombras, claro-escuro e proporção. Percebi e identifiquei detalhes que não se apresentariam em uma fotografia com todas as técnicas de acabamento empregadas, enfatizando o giz pastel.*

**Temática(s) emergente(s):**

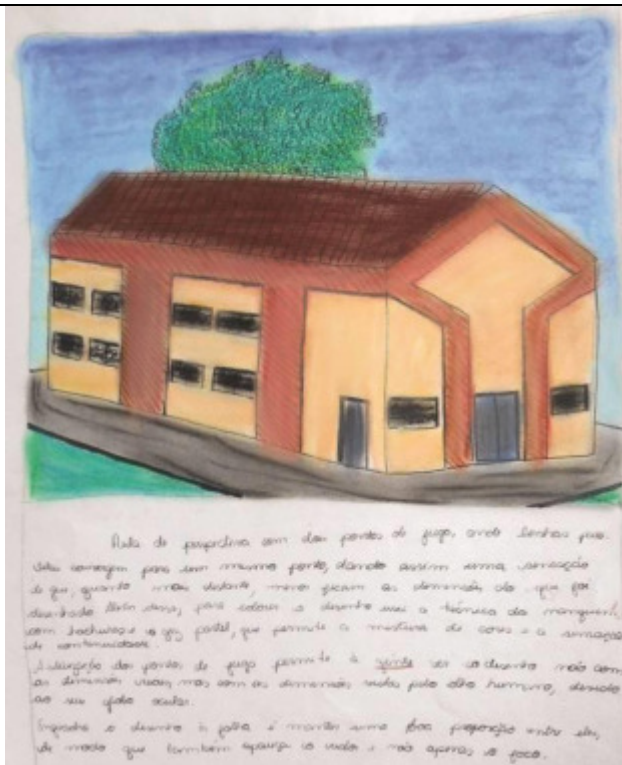
*Vivência urbana; Perspectiva; Técnica de acabamento.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito descreveu a aula realizada em praça pública (Marco do Centenário de Juiz de Fora). Apreciou a observação direta in loco e enfatizou as técnicas de desenho aprendidas ao longo do semestre letivo. A figura humana foi desenhada pelo professor para chamar atenção da ausência da noção de escala.*

Nº: 08

Aluno(a): MDG



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

*"Aula de perspectiva com dois pontos de fuga, onde linhas paralelas convergem para um mesmo ponto, dando assim uma sensação de que, quanto mais distante, menor ficam as dimensões do que foi desenhado. Além disso, para colorir o desenho usei a técnica do nanquim com hachuras e o giz pastel, que permite a mistura de cores e a sensação de continuidade.*

*A utilização dos pontos de fuga permite a gente [sic] ver o desenho não com as dimensões reais, mas com as dimensões vistas pelo olho humano, devido ao seu globo ocular.*

*Enquanto o desenho à [?] folha é manter uma boa proporção entre eles, de modo que também apareça o redor e não apenas o foco".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Perspectiva: sensação de distância e profundidade;*
2. *Cores: continuidade;*
3. *Proporção.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*A perspectiva trouxe uma sensação de distância e profundidade. Colori o desenho empregando a técnica do nanquim com hachuras e o giz pastel, dando sensação de continuidade. A vegetação mantém sua proporção com o edifício e o entorno ao redor.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Perspectiva; Técnica de acabamento.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito apresentou o galpão da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. O desenho chapado, sem sombras, com cores vibrantes e aspecto infantil, aparenta uma perspectiva paralela sem qualquer convergência (ainda que em sua descrição assuma com dois pontos de fuga) descrevendo a profundidade do edifício.*



Nº: 09

Aluno(a): KCA



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

*"Perspectiva com dois pontos de fuga.*

*A aula foi sobre o aprimoramento da técnica de dois pontos de fuga usada em desenhos de perspectiva. Além disso foi utilizado o sombreado e lápis de cor. O cenário observado foi a cantina da engenharia.*

*Para isso, foi estabelecida a linha do horizonte (altura dos olhos); e, nessa linha, os dois pontos de fuga - onde as linhas de profundidade se encontram.*

*Para o sombreado, foi usada a nanquim, as cores e o lápis".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Perspectiva;*
2. *Técnicas de acabamento*

**Asserções articuladas nos significados:**

*A aula sobre perspectiva envolveu o sombreado do edifício da cantina da engenharia com lápis de cor.*

**Temática(s) emergente(s):**

Perspectiva; Técnica de acabamento.

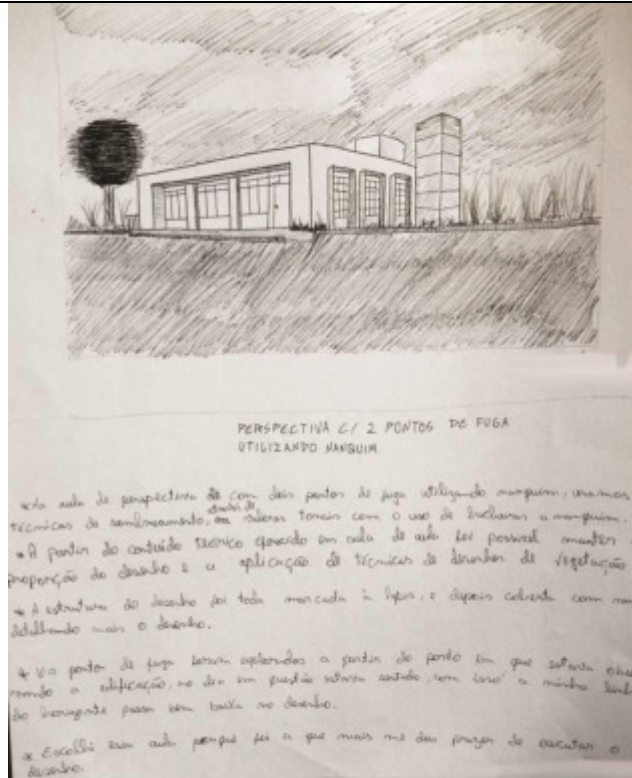
**Retirada dos "parênteses":**

*O desenho descreve o aspecto exterior da Cantina da Faculdade de Engenharia (UFJF) com a presença de uma figura humana. A perspectiva aparenta correta, embora a colorização não contemple sombras, comprometendo a sensação de volume do edifício. O discurso do sujeito evidencia conhecimento sobre perspectiva.*

Nº: 10

Aluno(a): KAT





### Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):

*"PERSPECTIVA C/ 2 PONTOS DE FUGA UTILIZANDO NANQUIM*

*Na aula de perspectiva com dois pontos de fuga utilizando nanquim, usamos técnicas de sombreado através de valores tonais com o uso de hachuras a nanquim.*

*\* A partir do conteúdo teórico oferecido em sala de aula foi possível manter a proporção do desenho e a aplicação de técnicas de desenhos de vegetação.*

*\* A estrutura do desenho foi toda marcada à lápis, e depois coberta com nanquim detalhando mais o desenho.*

*\* Os pontos de fuga foram explorados a partir do ponto em que estava observando a edificação, no dia em questão estava sentado, com isso a minha linha do horizonte passa bem baixa no desenho.*

*\* Escolhi essa aula porque foi a que mais me deu prazer de executar o desenho".*

### Redução do discurso em unidades de significado:

1. *Perspectiva e proporção;*
2. *Técnicas de acabamento; vegetação e sombras;*
3. *Prazer em desenhar.*

### Asserções articuladas nos significados:

*Foi prazeroso em desenhar na aula sobre perspectiva, quando adotei hachuras a nanquim para criar sombras, mantendo a proporção e os detalhes da vegetação.*

### Temática(s) emergente(s):

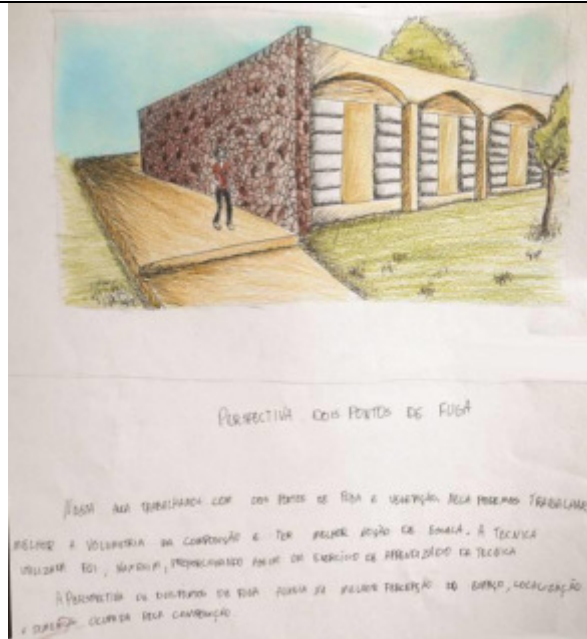
*Perspectiva; Técnica de acabamento; subjetividade.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito apresentou no desenho, o aspecto exterior da Biblioteca da Faculdade de Engenharia (UFJF). A narrativa em forma de relatório se desfecha com a explicação subjetiva do prazer em desenhar com tal técnica.*

Nº: 11

Aluno(a): YLCC



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

*"PERSPECTIVA DOIS PONTOS DE FUGA*

*Nesta aula trabalhamos com dois pontos de fuga e vegetação. Nela podemos trabalhar melhor a volumetria da composição e ter melhor noção de escala. A técnica utilizada foi nanquim, proporcionando assim um exercício de aprendizado da técnica.*

*A perspectiva de dois pontos de fuga auxilia na melhor percepção do espaço, localização e dimensão [dimensão] ocupada pela composição".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Perspectiva e vegetação;*
2. *Volumetria e escala;*
3. *Técnicas de acabamento;*
4. *Percepção da dimensão espacial.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Na aula sobre perspectiva e vegetação adotamos hachuras à nanquim. A volumetria da edificação foi melhor percebida através da perspectiva.*

**Temática(s) emergente(s):**

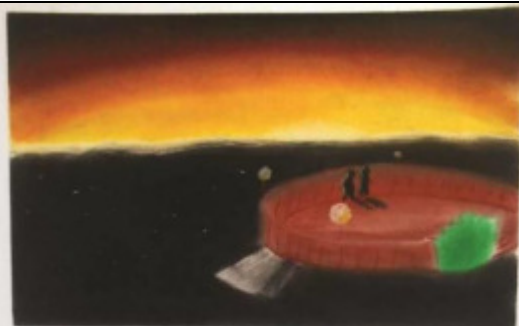
*Perspectiva; Técnica de acabamento; Vegetação; Espaço (percepção).*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito apresentou o aspecto exterior da Cantina da Faculdade de Engenharia (UFJF) com uma figura humana. Embora suas intenções gráficas sejam satisfatórias, a profundidade do edifício alcança a linha do horizonte. No discurso, o sujeito destaca a técnica de acabamento empregada e o papel da perspectiva na percepção espacial.*

Nº: 12

Aluno(a): ROS



TÉCNICA: GIZ PASTEL  
LOCAL: MORRO DO CRISTO

*ÁREA: COMPOSIÇÃO DE CÉU*

\*ESTA AULA EM QUE APRENDEMOS UTILIZAR O GIZ PASTEL FOI MARCANTE PRA MIM POIS CONSIDERO UMA TÉCNICA COMPLEXA E TAMBÉM SIMPLES, COMPLEXA POIS EXIGE UMA NOÇÃO MAIS DE ESPAÇO, LUZ E SOMBRA, FIGURA HUMANA, OU SEJA, TODAS AS TÉCNICAS APRENDIDAS EM UMA SÓ, É SIMPLES, POIS BASTA DELIMITAR ESPAÇOS E CORES QUE O RESULTADO SE TORNA INCRÍVEL.

\*O LOCAL ESCOLHIDO TAMBÉM É MARCANTE POIS É ONDE EU E MEU NAMORADO VAMOS SEMPRE, É O NOSSO PONTO FAVORITO DE JUIZ DE FORA.

### Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):

*"Técnica: giz pastel*

*Local: Morro do Cristo*

*\*Esta aula em que aprendemos utilizar o giz pastel foi marcante pra mim pois considero uma técnica complexa e também simples, complexa pois exige uma noção a mais de espaço, luz e sombra, figura humana, ou seja, todas as técnicas aprendidas em uma só. É simples, pois basta delimitar espaços e cores que o resultado se torna incrível.*

*\*O local escolhido também é marcante pois é onde eu e meu namorado vamos sempre. É o nosso ponto favorito de Juiz de Fora".*

### Redução do discurso em unidades de significado:

1. *Técnicas de acabamento;*
2. *Noção espacial, luz e sombra; cores e figuras humanas;*
3. *Volumetria e escala;*
4. *Resultado incrível;*
5. *Identificação com o lugar em Juiz de Fora.*

### Asserções articuladas nos significados:

*Aprendemos utilizar o giz pastel sendo para mim marcante a complexidade e ao mesmo tempo a simplicidade da técnica. O local Morro do Cristo é marcante pois é o nosso ponto favorito de Juiz de Fora.*

### Temática(s) emergente(s):

*Técnica de acabamento; Vivência urbana; Identidade; Subjetividade.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito revelou a sua satisfação pelas qualidades estéticas obtidas pelo uso do giz pastel seco, uma vez criar efeitos visuais surpreendentes. Destaca também sua predileção pela imagem da vivência no lugar, considerado como predileto por frequentar com seu namorado.*

**Disciplina:** EMA I **Turmas:** 2016.1 e 2016.3 (A e B) **Datas:** 27/07/2016 e 13/01/2017

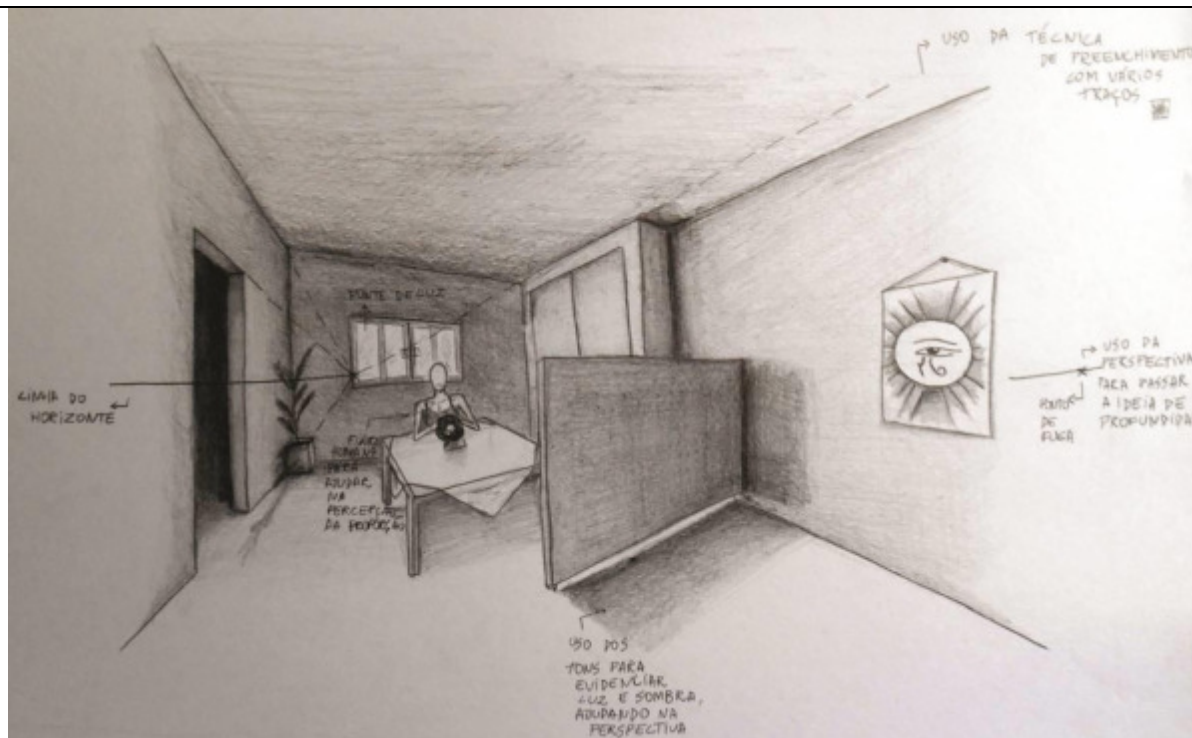
Nº: 13	Aluno(a): YSO
<p><b>Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):</b></p> <p><i>"Utilização da 'regra das diagonais' para dar impressão de profundidade nas janelas.</i></p> <p><i>Utilização da perspectiva com 2 pontos de fuga por conta da alta semelhança em relação ao olhar do ser humano. → São criadas retas a partir dos pontos, formando assim, uma malha.</i></p> <p><i>A vegetação é feita a partir do tronco da árvore. Após isso, há o preenchimento das folhas com riscos (variam de acordo com a espécie).</i></p> <p><i>Linha do horizonte (localizada sempre na altura do olho)</i></p> <p><i>Ponto de fuga esquerdo / Ponto de fuga direito".</i></p>	
<p><b>Redução do discurso em unidades de significado:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Perspectiva - divisão do espaço em profundidade em malha;</i></li> <li>2. <i>Semelhança com o olhar;</i></li> <li>3. <i>Malhas e diagonais;</i></li> <li>4. <i>Vegetação.</i></li> </ol>	
<p><b>Asserções articuladas nos significados:</b></p> <p><i>Para a perspectiva ficar semelhante ao olhar, foram adotadas diagonais e malha para dar impressão de profundidade no edifício.</i></p> <p><i>Desenho de vegetação com riscos variados.</i></p>	
<p><b>Temática(s) emergente(s):</b></p> <p><i>Perspectiva; Dimensão; Real(idade).</i></p>	
<p><b>Retirada dos "parênteses":</b></p> <p><i>O sujeito elucidou através de setas indicativas, o processo de construção perspectiva no seu desenho, apresentando um conhecimento satisfatório sobre o mesmo, apesar da descrição direta e objetiva.</i></p> <p><i>Enfatizou a semelhança com o olhar, evidenciando o caráter mimético da representação do real através da malha cartesiana.</i></p>	

Nº: 15	Aluno(a): NV
<p align="center"><b>Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):</b></p>	
<p><i>"Uso de projeções de sombra para dar ideia de sobreposição de sólidos. [indicação dos pontos de fuga] &lt;-PF1 / PF2 -&gt;</i></p> <p><i>Uso das tonalidades de cinza para fazer o sombreado</i></p> <p><i>(1) Traço da linha vertical; (2) Puxam-se linhas dos dois pontos de fuga até as duas extremidades da linha vertical -&gt; criação dos planos do paralelepípedo; (3) O mesmo é feito com o plano que dá origem à seção [?] do cilindro; (4) Sobem-se os pontos que dão o limite da visão do que será o cilindro; (5) Criação da base da pirâmide; (6) Elevação do centro da circunferência para fazer o alinhamento com o topo da pirâmide; (7) Ligação do topo com os vértices da base da pirâmide; (8) Adequação do limite da visão do cilindro pela projeção da pirâmide, logo acima".</i></p>	
<p align="center"><b>Redução do discurso em unidades de significado:</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Perspectiva;</i></li> <li>2. <i>Forma - sólidos geométricos;</i></li> <li>3. <i>Sombras e tons;</i></li> </ol>	
<p align="center"><b>Asserções articuladas nos significados:</b></p>	
<p><i>As projeções de sombra, com o uso das tonalidades de cinza, dão ideia de sobreposição de sólidos, construídos passo a passo na execução da perspectiva.</i></p>	
<p align="center"><b>Temática(s) emergente(s):</b></p>	
<p align="center">Perspectiva; Forma (sólidos); Sombras; Técnica de acabamento.</p>	
<p align="center"><b>Retirada dos "parênteses":</b></p>	
<p><i>O sujeito descreveu passo a passo o processo de construção gráfica da perspectiva, de maneira a tornar didática sua explicação. A figura é composta por sólidos básicos e setas indicativas, que reforçam esta ideia.</i></p>	



Nº: 16

Aluno(a): CC



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

*"Fonte de luz*

*"Figura humana para ajudar na percepção da proporção*

*Uso dos tons para evidenciar luz e sombra, ajudando na perspectiva.*

[Indicação da ] *Linha do horizonte*

[Indicação do] *Ponto de fuga*

*Uso da perspectiva para passar a ideia de profundidade*

*Uso da técnica de preenchimento com vários traços [referindo-se às hachuras]".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Figura humana e proporção;*
2. *Tons: luz e sombra;*
3. *Perspectiva: profundidade;*
4. *Técnica de acabamento*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Figura humana transmite proporção enquanto tons e traços evidenciam a luz e a sombra, dando ilusão de profundidade na perspectiva.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Perspectiva; Técnica de acabamento; Figura humana; Proporção.*

**Retirada dos "parênteses":**

*Suscintamente, o sujeito elucidou através de setas indicativas, os principais elementos que evidenciam a sensação de profundidade no desenho.*



Nº: 17

Aluno(a): FM



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

*"Perspectiva atmosférica obtida através da variação tonal (amarelo e branco) - texturização do solo e direcionamento através de linhas planas. Sombras indicadas e envelhecimento da vegetação por meio de tons marrons e vermelho. Verticalidade dos traços aprimora a percepção da vegetação (bambu). Profundidade obtida com contraste das sombras".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Perspectiva atmosférica: tons e texturas;*
2. *Vegetação: bambu;*
3. *Sombra; contraste e profundidade;*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Perspectiva atmosférica extraída da variação tonal, texturas e linhas. A percepção da vegetação (bambu) em profundidade é obtida com contraste das sombras e da verticalidade da linha.*

**Temática(s) emergente(s):**

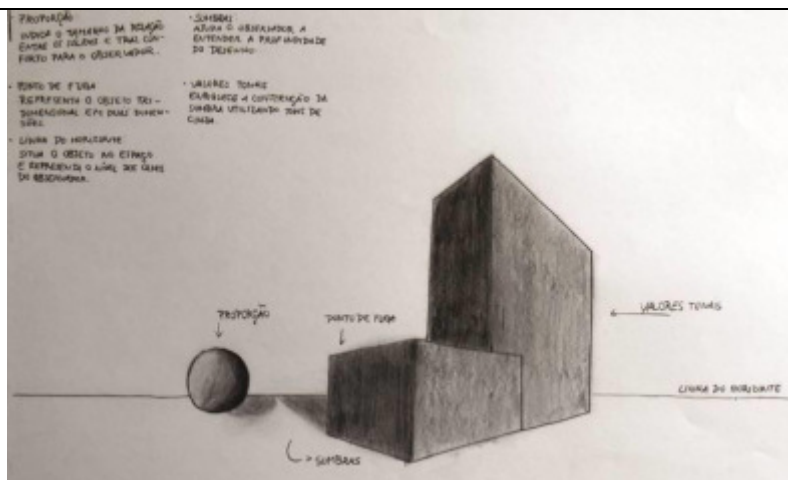
Perspectiva; Técnica de acabamento.

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito explorou a profundidade visual da perspectiva aérea por meio da descrição de cores e tons, em uma boa apresentação gráfica e sensibilidade no tratamento de cores.*

Nº: 18

Aluno(a): IC



### Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):

*"-PROPORÇÃO: indica o tamanho da relação entre os sólidos e traz conforto para o observador.*

*-PONTO DE FUGA: representa o objeto tridimensional em duas dimensões.*

*-LINHA DO HORIZONTE: situa o objeto no espaço e representa o nível dos olhos do observador.*

*-SOMBRA: ajuda o observador a entender a profundidade do desenho.*

*-VALORES TONAIS: enriquece a construção da sombra utilizando tons de cinza.*

*[Indicações de] Proporção → Sombras → Ponto de Fuga → Valores tonais → Linha do horizonte →"*

### Redução do discurso em unidades de significado:

1. *Perspectiva proporção e profundidade;*
2. *Tons e sombras.*

### Asserções articuladas nos significados:

*Perspectiva, proporção, dimensão, tons e sombras, auxiliam o observador a compreender a forma no desenho.*

### Temática(s) emergente(s):

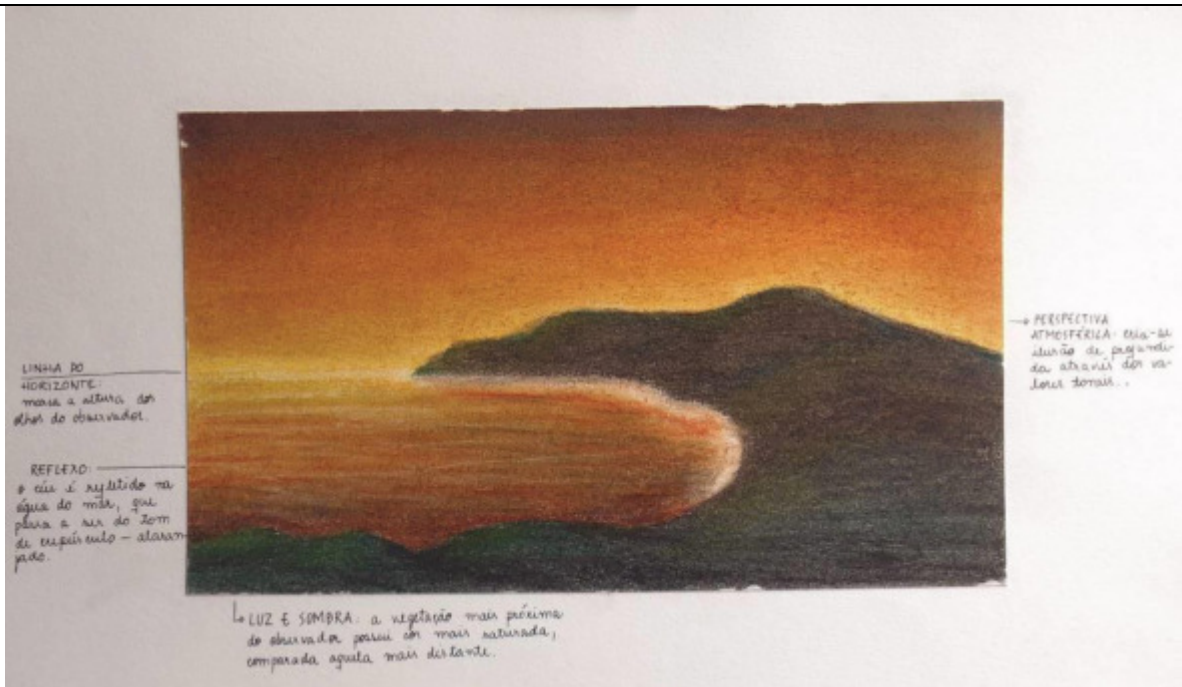
*Perspectiva; Técnica de acabamento.*

### Retirada dos "parênteses":

*O sujeito apresentou os principais entes da perspectiva cônica, definindo cada elemento como vocábulos de um glossário. O desenho de sólidos básicos, apresenta valores e sombras, ainda que estas estejam colocadas de forma muito esquemática. O desenho apresenta dois sólidos com ambiguidade de definição (pois não se sabe se a intenção do sujeito foi expressar um volume menor que se projeta para frente do maior ou se o volume menor se "encaixa" no maior). Não ficou claro o que quis dizer com a expressão "traz conforto para o observador". Acredito que o desenho realizado com uma proporção correta, traz uma melhor noção do que é o objeto percebido.*

Nº: 19

Aluno(a): MMA



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

*"LINHA DO HORIZONTE: marca a altura dos olhos do observador.*

*REFLEXO: o céu é refletido na água do mar, que passa a ser do crepúsculo - alaranjado.*

*LUZ E SOMBRA: a vegetação mais próxima do observador possui cor mais saturada, comparada aquela mais distante*

*PERSPECTIVA ATMOSFÉRICA: cria-se ilusão de profundidade através dos valores tonais".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Linha do horizonte;*
2. *Reflexo do céu sobre o mar;*
3. *Luz e sombra, cores da vegetação;*
4. *Perspectiva atmosférica: profundidade.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Perspectiva atmosférica transmite ideia de profundidade, horizonte separando o reflexo do céu no mar; Luz e sombra alteram as cores e tons da vegetação.*

**Temática(s) emergente(s):**

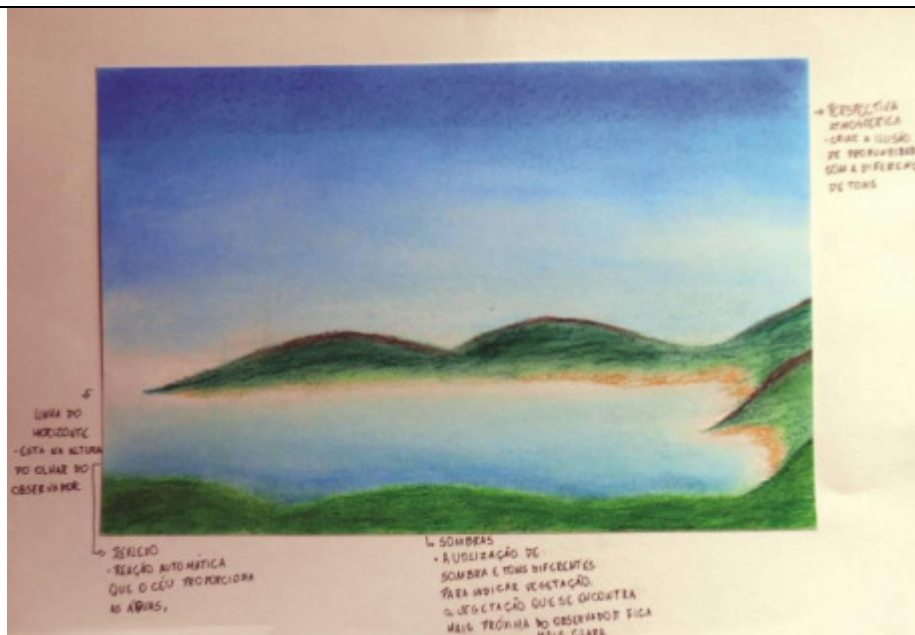
*Perspectiva; Luz.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito elucidou através de setas indicativas, os principais elementos que evidenciam a sensação de profundidade no desenho de perspectiva tonal, apresentando boa qualidade gráfica.*

Nº: 20

Aluno(a): MM



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito da pesquisa):**

*"LINHA DO HORIZONTE - está na altura do olhar do observador.  
REFLEXO: - relação automática que o céu proporciona às águas;  
-SOMBRAS - a utilização de sombra e tons diferentes para indicar vegetação, a vegetação que se encontra mais próxima do observador fica mais clara.  
PERSPECTIVA ATMOSFÉRICA: criar a ilusão de profundidade com a diferença de tons".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Linha do horizonte;*
2. *Reflexo do céu sobre a água;*
3. *Sombras e tons de vegetação;*
4. *Perspectiva atmosférica: profundidade.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Perspectiva atmosférica transmite ideia de profundidade em tons; horizonte marca o olhar sobre o reflexo do céu na água; Luz e sombra alteram as cores e tons da vegetação.*

**Temática(s) emergente(s):**

Perspectiva; Luz.

**Retirada dos "parênteses":**

*Suscintamente, o sujeito elucidou através de setas indicativas, os principais elementos que evidenciam a sensação de profundidade no desenho de perspectiva tonal.*



**Quadro 12 - Síntese dos discursos dos alunos da disciplina *Expressão Manual Artística I*, em asserções e temáticas emergentes**

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Nº do discurso	Asserções articuladas nos significados:	Temática(s) emergente(s):
01	O plano da perspectiva é definido pelo braço esticado, onde a linha do horizonte define altura dos olhos do observador.	Perspectiva.
02	A realização da técnica de perspectiva com pontos de fuga ao ar livre revelou-me importante para criar uma noção de profundidade, valorizando a forma por cores e texturas.	Perspectiva (Técnica); Espaço (Profundidade; Forma).
03	Na técnica de perspectiva, linhas paralelas convergem para o mesmo ponto de fuga situado na linha do horizonte. Com o lápis apreendeu-se a proporção, realizando o acabamento do desenho com hachuras a nanquim e manchas a pastel.	Perspectiva; Técnica de acabamento; Proporção.
04	Representei a cantina em dois pontos de fuga, inserindo figuras humanas para dar uma noção de escala, humanizando a figura. Os tons, a escala de azul celeste, luzes e sombras deram acabamento recriando a noção de realidade.	Figura humana; Perspectiva; Luz; Tons; Realidade).
05	A perspectiva do interior do galpão me marcou, pois retratei o mezanino: lugar onde identifico a minha vivência. Tendo a me prender aos detalhes. Busco à essência da paisagem e a imagem mental marcante está nos traços principais.	Perspectiva; Lugar; Identidade; Imagem mental.
06	A aula sobre vegetação me marcou, pois foi de fácil entendimento e pude perceber um melhor resultado no desenho. Gostei de colorir os tons celestes a pastel.	Vegetação; Perspectiva; Técnica de acabamento; Tons.
07	A aula de Croquis Urbanos marcou pelas sensações vivenciadas. Empreguei naturalmente o que	Vivência urbana; Perspectiva; Técnica de acabamento.

	aprendi em sala, perspectiva, contrastes, sombras, claro-escuro e proporção. Percebi e identifiquei detalhes que não se apresentariam em uma fotografia com todas as técnicas de acabamento empregadas, enfatizando o giz pastel.	
08	A perspectiva trouxe uma sensação de distância e profundidade. Colori o desenho empregando a técnica do nanquim com hachuras e o giz pastel, dando sensação de continuidade. A vegetação mantém sua proporção com o edifício e o entorno ao redor.	Perspectiva; Técnica de acabamento.
09	A aula sobre perspectiva envolveu o sombreamento do edifício da cantina da engenharia com lápis de cor.	Perspectiva; Técnica de acabamento.
10	Foi prazeroso em desenhar na aula sobre perspectiva, quando adotei hachuras a nanquim para criar sombras, mantendo a proporção e os detalhes da vegetação.	Perspectiva; Técnica de acabamento; subjetividade.
11	Na aula sobre perspectiva e vegetação adotamos hachuras à nanquim. A volumetria da edificação foi melhor percebida através da perspectiva.	Perspectiva; Técnica de acabamento; Vegetação; Espaço (percepção).
12	Na aula sobre perspectiva e vegetação adotamos hachuras à nanquim. A volumetria da edificação foi melhor percebida através da perspectiva.	Técnica de acabamento; Vivência urbana; Identidade; Subjetividade.
13	Para a perspectiva ficar semelhante ao olhar, foram adotadas diagonais e malha para dar impressão de profundidade no edifício. Desenho de vegetação com riscos variados.	Perspectiva; Dimensão; Real(idade).
14	A noção de perspectiva se obtém com a convergência de linhas paralelas. A figura humana dá noção de escala, valores tonais em grafite para sombras e sugestões de vegetação.	Perspectiva; Figura humana; Vegetação; Técnica de acabamento.
15	As projeções de sombra, com o uso das tonalidades de cinza, dão ideia	Perspectiva; Forma (sólidos); Técnica de

	de sobreposição de sólidos, construídos passo a passo na execução da perspectiva.	acabamento.
16	Figura humana transmite proporção enquanto tons e traços evidenciam a luz e a sombra, dando ilusão de profundidade na perspectiva.	Perspectiva; Técnica de acabamento; Figura humana; Proporção.
17	Perspectiva atmosférica extraída da variação tonal, texturas e linhas. A percepção da vegetação (bambu) em profundidade é obtida com contraste das sombras e da verticalidade da linha.	Perspectiva; Técnica de acabamento.
18	Perspectiva, proporção, dimensão, tons e sombras, auxiliam o observador a compreender a forma no desenho.	Perspectiva; Técnica de acabamento.
19	Perspectiva atmosférica transmite ideia de profundidade, horizonte separando o reflexo do céu no mar; Luz e sombra alteram as cores e tons da vegetação.	Perspectiva; Luz.
20	Perspectiva atmosférica transmite ideia de profundidade em tons; horizonte marca o olhar sobre o reflexo do céu na água; Luz e sombra alteram as cores e tons da vegetação.	Perspectiva; Luz.

TRANSCRIÇÕES DA QUESTÃO NORTEADORA:

"Com base em tudo que foi apre(ende)ndido, faça uma descrição gráfica e textual, da imagem mais significativa que lhe é evocada quando você pensa na disciplina".

**Disciplina:** CROQUIS URBANOS **Turma:** 2016.1 A

**Data:** 22/07/2016

**Nº:** 01 **Aluno(a):** ALO



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"-Enxergar além do entorno cinza.*

*-Ver as pessoas.*

*-Ver os detalhes.*

*-Ver as cores.*

*-Ver que existe vida.*

*O que mais me chamou atenção, durante todas as experiências vividas durante as aulas foi a possibilidade de intervir no cotidiano da cidade. Parar é de fato olhar para a cidade, estando nela, vivendo-a. Estar no meio da rua Halfeld, um lugar de tanto movimento é observá-la. Notar como isso pode tanto encantar as pessoas que por ali passam, como incomodar os que só a identificam como lugar de troca [e] comércio. Entender que a forma de experienciar a cidade altera nossa percepção de tempo".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Pessoas, detalhes, cores, vida.*

2. *Intervir no cotidiano.*



3. *Parar é olhar a cidade, vivendo-a.*
4. *Rua Halfeld, lugar de movimento, observa-la.*
5. *Encantar/ incomodar como lugar de comércio.*
6. *Percepção de tempo.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Viver a cidade é intervir no cotidiano e observar nos detalhes, as pessoas, as cores, o tempo e o movimento, percebendo o que mais as encanta e as incomoda.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Vivência e percepção do cotidiano urbano; Movimento; Alteridade.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O desenho em cores frias, apresenta como imagem mais significativa figuras humanas, apreendidas pelo sujeito na experiência urbana. A vivência de Juiz de Fora expressa sob a imagem da Rua Halfeld, centro nevrálgico da cidade indica para si a co-presença (o outro), a vitalidade, assim experienciada no contato direto com o meio urbano no (de)correr da disciplina.*

Nº: 02

Aluno(a): BRC



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"CROQUIS URBANOS*

*Encontro do lugar próprio*

*Exercício de espontaneidade e de expressão própria*

*Bons amigos*

*Novos lugares*

*Momentos*

*Memórias*

*Reencontro da inspiração na arquitetura*

*Vai dar saudade".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Croquis urbanos.*
2. *Encontro do lugar próprio.*
3. *Espontaneidade e expressão própria.*
4. *Bons amigos.*
5. *Novos lugares*
6. *Momentos*
7. *Memórias*
8. *Inspiração*
9. *Saudade.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Croquis Urbanos propiciou um encontro particular por meio da espontaneidade e expressão própria. Deixará saudade, pois fiz bons amigos, novos lugares, momentos, memórias, reencontrei inspiração.*

**Temática(s) emergente(s):**

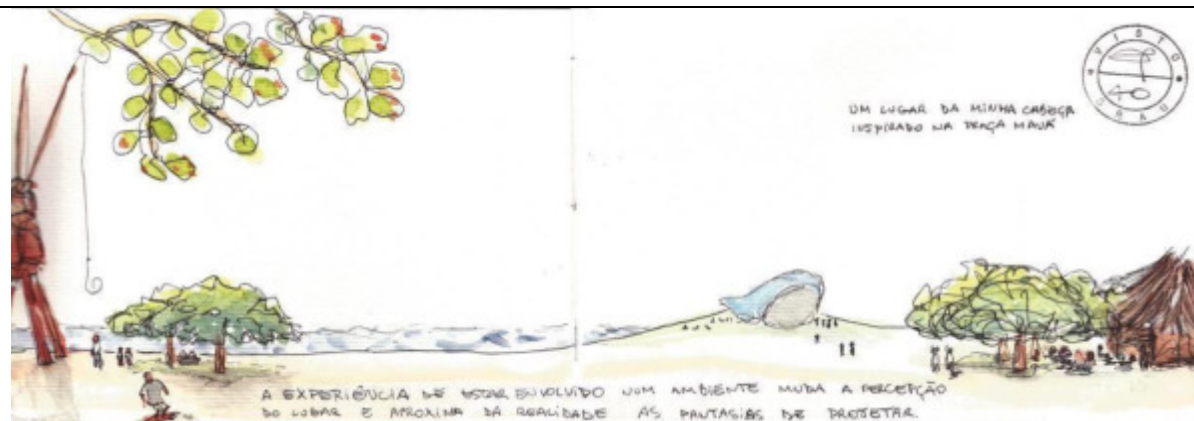
*Desenho; Lugar; Subjetividade; Memórias; Afetividade.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito-colaborador se autorretrata no desenho, caminhando em uma perspectiva vertiginosa, que indica o movimento: de onde veio, o caminho percorrido no aprendizado, os lugares vivenciados, e o novo horizonte que se abre. Segundo depoimento, ele se descobriu na aquarela, revelando querer adotar o método na apreensão urbana devido suas potencialidades.*

Nº: 03

Aluno(a): EGB



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Um lugar da minha cabeça inspirado na Praça Mauá  
A experiência de estar envolvido num ambiente muda a percepção do lugar e aproxima da realidade as fantasias de projetar".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. Lugar da cabeça - Praça Mauá.
2. Estar envolvido, muda a percepção.
3. Ambiente, lugar
4. Realidade.
5. Fantasias de projetar

**Asserções articuladas nos significados:**

*A Praça Mauá foi o lugar que inspirou a descrever sobre a experiência de envolver no ambiente, aproximando em minha percepção, o real da imaginação criativa.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Lugar; Identidade; Percepção; Imaginação;*

**Retirada dos "parênteses":**

*A aluna descreve a vivência da atividade Viagem de Estudo, ocorrido na Praça Mauá, no Rio de Janeiro. Afetada pelas experiências urbanas, a mesma que na altura estava no oitavo período, empreendeu no semestre seguinte sua pesquisa de TCC com o tema correlato, verificando as possibilidades projetuais segundo os significados dos lugares, conforme conceito fenomenológico de "Espírito do Lugar", de Norberg-Schulz, empregando croquis para se afetar aos lugares.*

Nº: 04

Aluno(a): HCB



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Becos no Rio de Janeiro rodeados por patrimônios*

*GALO COLORIDO*

*Pôr do sol na Urca*

*Rua Halfeld*

*Karine, Hudson, Matheus*

*Amigos [entre corações]*

*Arcos da Lapa*

*As coisas que nos encantam nem sempre são as [imagens] mais famosas e sim os detalhes".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Rio de Janeiro - becos e patrimônios.*
2. *Galo colorido.*
3. *Por do sol - Urca*
4. *Rua Halfeld.*
5. *Amigos*
6. *Arcos da Lapa*
7. *Encantam-nos os detalhes, nem sempre as coisas famosas*

**Asserções articuladas nos significados:**

*As experiências sensíveis no Rio de Janeiro e Juiz de Fora me fizeram apreender os detalhes, encantando a mim e meus amigos.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Sentidos; Lugar; Memória; Percepção; Afetividade; Alteridade; Libertação de preconceitos.*

**Retirada dos "parênteses":**

*A aluna descreve vários lugares marcantes vivenciados durante a disciplina, Rio de Janeiro com seus becos e patrimônio, Arcos da Lapa e o pôr do sol na Urca, assim como a Rua Halfeld (em Juiz de Fora) fundindo-lhes no mesmo plano, inclusive a da pintura no "galo colorido", envolvendo a relação afetiva com seus colegas de turma (amigos).*



Nº: 05

Aluno(a): HBS



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Árvores que ramificam a existência do real implícita na mente. Venda nos olhos.*

*A consciência é a conexão entre a mente e o mundo físico. Cores e traços se materializam e criam um sentimento e uma energia. Não tem nenhuma obrigação de ser verossímil, mas sim de estar presente e de existir.*

*A cidade cinza como uma ideia queimada sobre brasas pronta para se transformar para ser mais do que cidade.*

*Poste do RJ.*

*Olhares perdidos são capturados [pela] consciência.*

*Mente insana, mas ainda assim real e fantasiosa.*

*Os olhares perdidos se encontram nos traços do desenho banhados por cores voláteis".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Árvores ramificam o real na mente.*
2. *Venda nos olhos.*
3. *Consciência entre mente e o mundo.*
4. *Cores e traços se materializam. Sentimento, energia.*
5. *Não ser verossímil, mas presente.*
6. *Cidade cinza pronta para se transformar.*
7. *Poste do RJ*
8. *Olhares perdidos.*
9. *Mente insana, real e fantasiosa.*
10. *Traços banhados por cores voláteis.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Árvores ramificam o real na mente insana, porém real e fantasiosa. A consciência conecta olhares, mesmo vendados. Cores e traços presentificam-se - sem compromisso com a verossimilhança - transformando o cinza da cidade em sentimento e energia.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Percepção; Imaginação; Libertação de preconceitos.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O aluno descreve de maneira poética, com algumas metáforas, as suas experiências em sala de aula e no ambiente urbano. O desenho funde várias imagens apreendidas no curso. Cabe destacar evidência do aluno de se sentir livre para desenhar, sem compromisso com a representação do real, com a verossimilhança e os aspectos visíveis.*

Nº: 06

Aluno(a): LEAS



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-  
colaborador):**

*"Croquis Urbanos: o despertar dos sentidos.*

*Escolhi representar hoje as duas aulas e momentos que mais me marcaram. O Parque Halfeld e a feira da Praça XV.*

*Os cães do PH [Parque Halfeld]*

*Minha aura colorida com a paz que essa aula dá*

*Em ambos os lugares, um já muito conhecido e o outro sendo visto pela primeira vez, senti que eu olhava e vivenciava aquelas coisas e pessoas de uma forma diferente de todos ali, e de mim mesma em outras ocasiões. Acho que foi esse o dom que essa matéria me deu".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Croquis urbanos: sentidos.*
2. *Aulas marcantes: Parque Halfeld e a Praça XV.*
3. *Cães do parque.*
4. *Aura colorida, paz.*
5. *Vivenciava os lugares de forma diferente de outras ocasiões.*
6. *Dom da matéria.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Croquis urbanos despertou os meus sentidos, como um dom de vivenciar os lugares de forma diferente, de trazer paz tornando minha aura colorida, conforme aulas marcantes nas praças.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Desenho; Lugar; Sentidos; Vivência e percepção do cotidiano urbano.*

**Retirada dos "parênteses":**

*A aluna se retrata no centro do desenho entre o Parque Halfeld e a Praça XV, ambas localidades por ela vivenciadas na disciplina e no cotidiano. No desenho não se insinua perspectiva, mas apresenta copas frondosas, um cão que havia interagido com sua turma em Juiz de Fora, cor (metáfora da "aura colorida") e figuras humanas em movimento (jogos na praça em Juiz de Fora e o comércio de ambulantes no Rio de Janeiro).*



Nº: 07

Aluno(a): LRPS



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Pôr do Sol na Urca.*

*Essa aula me emocionou demais. Só guardo na memória, sentimentos  
A cena mais linda que já vi, senti em carne, osso e alma o espírito do lugar.*

*Essa prainha da Urca foi uma descoberta pra mim. Pequena, íntima, quase particular. Meu pequeno paraíso que quero um dia dividir com pessoas especiais. Porque esse lugar foi muito especial pra mim.  
'Nolus locus sine genio' ['Nulus locus sino genius'].*

*A vastidão do mar com seus barcos. A criança brincando na praia, o peixinho perto das pedras; a escada de ruínas charmosa era o lugar ideal para observar isso tudo.*

*Baía de Guanabara meu futuro lar".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Pôr do Sol: Urca.*
2. *Aula me emocionou; guardo sentimentos*
3. *A cena mais linda, senti o espírito do lugar.*
4. *Essa prainha da Urca foi uma descoberta. Pequena, íntima, particular, pequeno paraíso, muito especial.*
5. *Lugar ideal: vastidão do mar, barcos, criança brincando na praia, o peixinho perto das pedras; charmosa escada em ruínas.*
6. *Baía de Guanabara meu futuro lar.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Aula do pôr do sol na Urca me emocionou, pude sentir o "espírito do lugar": vastidão do mar, barcos, criança brincando, o peixinho perto das pedras; a charmosa escada em ruínas: meu futuro lar*

**Temática(s) emergente(s):**

*Lugar; Paisagem; Identidade; Afetividade; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Aspiração*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito-colaborador descreve a aula realizada na Orla da Urca onde foi marcante para si, (e demais colegas) a contemplação do pôr do sol, a beleza da paisagem e a sensação de se sentir à vontade até a noite. O desenho apresenta o próprio sujeito a contemplar a paisagem carioca. Destaca fragmento em latim, apreendido na aula sobre o "espírito do lugar" (genius loci), o qual expressa uma crença antiga que todos os lugares possuem um espírito ou guardião protetor.*

Nº: 08

Aluno(a): MFGD



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

**"Relembrando..."**

*Cheiro do mar. Sol forte nos banha.*

*-> Piadinha com a luz...*

*-> disco voador... ou, o MAC...?*

*Belas praias e montanhas ao fundo*

*Ótima atmosfera...*

*Ótimo chope*

*O Mercado Municipal [de Juiz de Fora] Cores invadem nossa vida e fazem dos dias, obras de arte. Ruas que guiam o olhar.*

*Instrumento de uma vida cotidiana fala mais do cotidiano de uma vida do que o instrumento a qual a vida pertence".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Cheiro de mar; sol forte; luz.*
2. *MAC: parece disco voador.*
3. *Belas praias, montanhas e ótima atmosfera.*
4. *Mercado Municipal: cores, obra de arte.*
5. *Ruas guiam o olhar*
6. *Instrumento da vida cotidiana.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*[O desenho] como instrumento da vida cotidiana expressa: o cheiro do mar, o sol forte banha de luz o MAC que mais parece com um disco voador; as belas praias e montanhas; ruas que conduzem o olhar, cores que fazem do Mercado Municipal de JF, obra de arte.*

**Temática(s) emergente(s):**

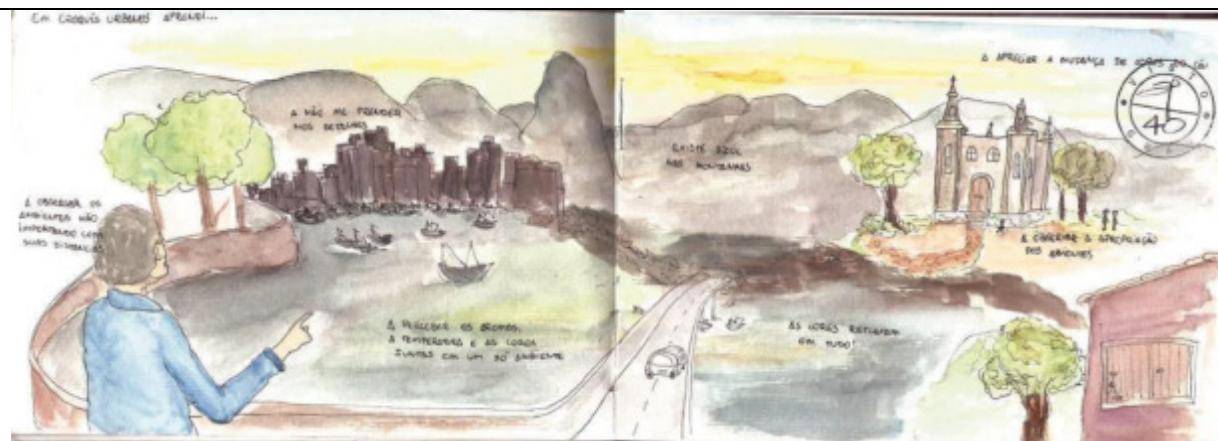
*Desenho; Lugar; Sentidos; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Paisagem*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito da pesquisa ressalta a prática do desenho, como um instrumento da vida cotidiana, exemplificando no desenho e texto, diversos momentos vivenciados no (de)correr da disciplina.*

Nº: 09

Aluno(a): PAFC



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Em Croquis Urbanos aprendi...*

*A observar os ambientes não importando com suas distâncias*

*A não me prender nos detalhes*

*A perceber os aromas, a temperatura e as cores, juntas em um só ambiente*

*Existe azul nas montanhas*

*As cores refletem em tudo*

*A apreciar a mudança de cores do céu*

*A observar a apropriação dos a[m]bientes".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. Observar ambientes não importando com distâncias.
2. Não prender nos detalhes.
3. Perceber em um só ambiente: aromas, temperatura, cores.
4. Azul nas montanhas.
5. Mudança de cores no céu
6. Observar apropriação dos ambientes.

**Asserções articuladas nos significados:**

*Apreendi na disciplina a observar ambientes sem me importar com distâncias e detalhes, mas apropriações sociais, sentidos, cores no céu e montanhas.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Sentidos; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Paisagem; Libertação de preconceitos.*

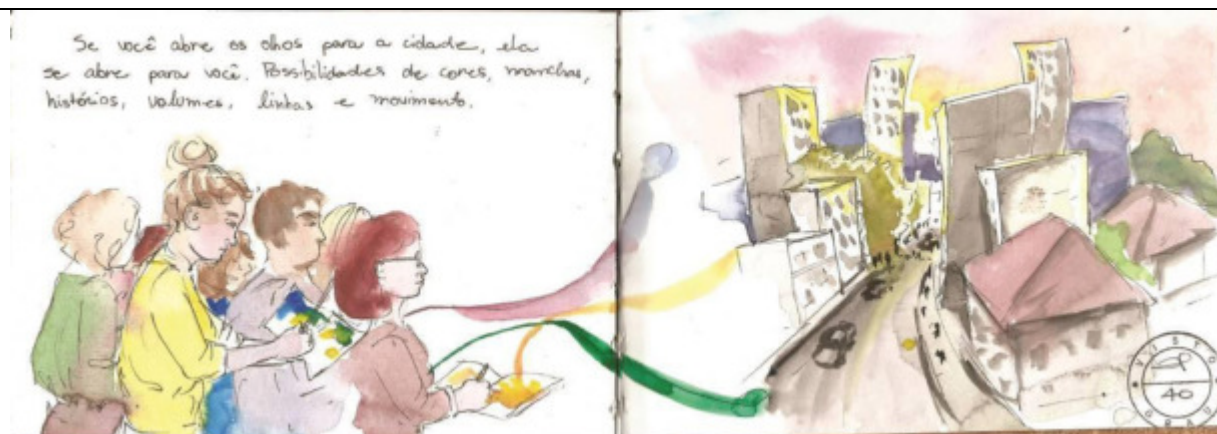
**Retirada dos "parênteses":**

*A aluna apresenta uma figura apontando para diversos momentos, lugares e paisagens vividos pelo sujeito.*



Nº: 10

Aluno(a): PAB



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Se você abre os olhos para a cidade, ela se abre para você. Possibilidades de cores, manchas, histórias, volumes, linhas e movimento".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. Abrir os olhos para cidade, - a cidade se abre.
2. Cores, manchas, histórias, volumes, linhas e movimento.

**Asserções articuladas nos significados:**

*Ao abrir os olhos para a cidade ela se abre trazendo outras possibilidades como cores, histórias, formas e movimento.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Vivência e percepção do cotidiano urbano; Sentidos; Memórias; Movimento; Libertação de preconceitos.*

**Retirada dos "parênteses":**

*A aluna se autorretrata junto com seus colegas de turma, onde alegoricamente, manchas coloridas parecem sair do papel a penetrar no ambiente urbano, em uma perspectiva vertiginosa. O seu olhar fenomenológico, atribui significados e possibilidades de se envolver existencialmente na cidade. Abrir os olhos para a cidade, sugere metaforicamente se libertar das vendas do preconceito.*

Disciplina: CROQUIS URBANOS Turma 2016.3 A

Data: 20/11/2016

Nº: 11

Aluno(a): DRC



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-  
colaborador):**

*"SENTIR, essa é a palavra que resume a disciplina.  
Experimentar foi algo marcante, crucial. O viver foi intenso. E a  
proposta foi representar o que sentimos na cidade. Cada impressão  
passa pelo coração e sai no papel, como um poeta que exprime seus  
sentimentos.  
'Desenho porque o instante existe e porque isso me completa. Sendo  
alegre sendo triste, sou poeta'. Adaptação de Cecília Meireles  
[P.S.] Ricardo, obrigado por tudo forte abraço!"*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Sentir resume.*
2. *Experimentar como marcante.*
3. *Viver intenso.*
4. *Sentimos na cidade.*
5. *Impressão, coração e papel.*
6. *Poeta exprime sentimentos.*
7. *Desenho porque sou poeta.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Sentir resume, foi marcante experimentar, viver intensamente  
sentindo a cidade. Desenho como um poeta, onde cada impressão passa  
pelo coração e se exprime em sentimentos no papel.*

**Temática(s) emergente(s):**

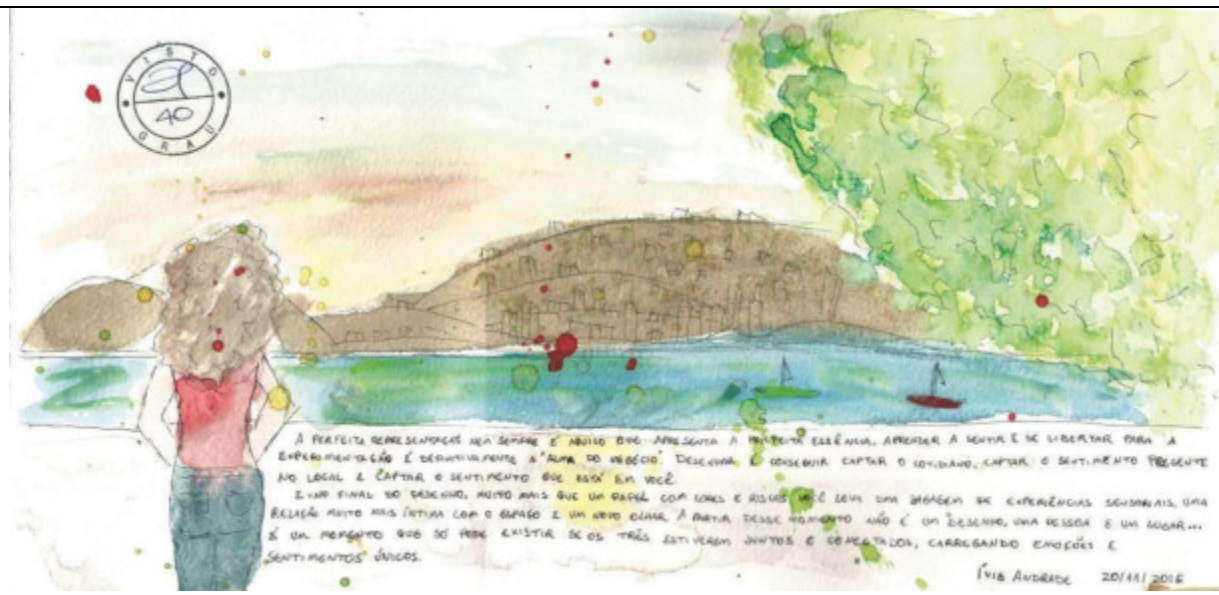
*Desenho; Sentidos; Vivência e percepção do cotidiano urbano;  
Imaginação poética.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito descreve de maneira poética, inclusive interpretando Cecília Meireles em sua subjetividade (na linha da imaginação poética criadora de Gaston Bachelard), as suas experiências em sala de aula e no ambiente urbano. O desenho indica uma figura com o coração vermelho, pulsando e jorrando em manchas várias imagens apreendidas no curso e na sua vida: sua casa, a cidade, a Catedral de Juiz de Fora, a feira na praça, a relação com o outro, os veleiros na Baía de Guanabara.*

Nº: 12

Aluno(a): ILA



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"A perfeita representação nem sempre é aquilo que apresenta a perfeita essência. Aprender a sentir e se libertar para a experimentação é definitivamente a 'alma do negócio'. Desenhar é conseguir captar o cotidiano, captar o sentimento presente no local e captar o sentimento que está em você.*

*E no final do desenho, muito mais que um papel com cores e riscos, você leva uma bagagem de experiências sensoriais, uma relação muito mais íntima com o espaço e um novo olhar. A partir desse momento não é um desenho, uma pessoa e um lugar... É um momento que só pode existir se os três estiverem juntos e conectados, carregando emoções e sentimentos únicos".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. Sentir e libertar para experimentação.
2. Desenhar: captar o cotidiano, o sentimento presente.
3. Experiências sensoriais; espaço; olhar.
4. Desenho, pessoa e lugar: carregando emoções e sentimentos

**Asserções articuladas nos significados:**

*Desenhar é captar o cotidiano e o sentimento presente, carregando sentidos, espaço, emoções e olhares, se libertando para experimentação, conectando em um único momento desenho, pessoa e lugar.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Desenho; Lugar; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Sentidos; Afetividades; Libertação de preconceitos.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito descreve graficamente a vista da orla da Urca para a Baía*



*de Guanabara, se autorretratando em 3ª pessoa, rodeado de pingos coloridos da aquarela. O texto, por sua vez, tenta explicar. Mas há fragmento onde é possível detectar a descrição subjetiva da experiência pessoal, quando afirma que sentir e se libertar para a experimentação é o segredo ("alma do negócio") e assim descreve que o próprio desenho tem suas potencialidades quando juntos (desenho, pessoa e lugar), carrega consigo emoções e sentimentos.*

Nº: 13

Aluno(a): ARM



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Eu, o outro próximo, o outro observado, o meio construído e o tempo. É bem vívido em mim os dias chuvosos de Juiz de Fora. A sensação do vento no cabelo e o chão molhado. As relações das pessoas que, por algum motivo, se sentiram próximas e confiantes a iniciar uma conversa. Consigo sentir o sol queimando a pele e, ao mesmo tempo, o frio fazendo arrepiar.*

*As conversas e os momentos sozinhos que me levaram ao passado, à minha cidade, aos meus conhecidos. As ruas tortuosas que me levaram a um objeto surpresa. Tudo agora gravado em mim e somado ao que já era. Meu universo".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Eu, o outro, o meio, o tempo.*
2. *Dias chuvosos de Juiz de Fora.*
3. *Vento no cabelo, chão molhado, sol queimando a pele, frio de arrepiar.*
4. *Conversa com pessoas.*
5. *Momentos sozinhos me levaram ao passado, cidade, conhecidos.*
6. *Ruas tortuosas, objeto surpresa.*
7. *Gravado e somado em mim.*
8. *Meu universo.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Meu universo, tudo agregado a mim: eu, o outro, o meio e o tempo, múltiplos sentidos. Converso com pessoas e em momentos de solidão volto ao passado, dias chuvosos de Juiz de Fora, ruas tortuosas de minha cidade, e dos meus conhecidos.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Vivência e percepção do cotidiano urbano; Sentidos; Lugar;*

*Subjetividade; Alteridade; Memórias.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito incorpora a descrição, agregando memórias, recordações. O desenho enfatiza a si e o outro próximo, grupos em sociabilidade, manchas em cores frias sugerem os sentidos (frio, molhado, névoa) retorno ao passado, as casinhas de sua cidade natal.*

Nº: 14

Aluno(a): CMAS



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Todas as cores possíveis*

*Cidade e participantes*

*O cheiro do verde*

*Desprenda-se*

*Pequenas coisas compõem coisas grandes. Hoje eu vejo a cidade com a sensação das pequenas coisas. O sorriso do vendedor do Mercado Municipal, o cheiro que a cor do verde traz para a cidade. A textura de cada parte, ali de um muro. Os desenhos que o homem fez nas cidades. A paisagem dos edifícios. As cores do céu na paisagem. São pequenas coisas que diferenciam cada local. Pequenas coisas que trazem diversas sensações que definem a gente no momento; pois elas se materializam nas mesmas".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Cores possíveis.*
2. *Cidade e participantes.*
3. *Desprenda-se.*
4. *Pequenas coisas compõem coisas grandes.*
5. *Pequenas coisas diferenciam cada local: sorriso; cheiro do verde, textura; desenhos do homem; paisagem dos edifícios; cores do céu.*
6. *Pequenas coisas se materializam em sensações.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Desprenda-se. Pequenas coisas compõem coisas grandes que diferenciam os lugares, trazem sensações e se materializam: cores possíveis; cidade e participantes; sorriso; texturas; paisagem; céu.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Lugar; Paisagem; Identidade; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Sentidos; Libertação de preconceitos.*

**Retirada dos "parênteses":**

*A aluna trabalhou com manchas coloridas, fundindo fragmentos e com as palavras, seu discurso envolve metáforas sinestésicas, e.g., "o cheiro do verde". "Desprenda-se, sugere libertação de preconceitos. No texto, as "coisas pequenas" se referem às peculiaridades, a tudo aquilo que para si fora marcante: vegetações, texturas, o vendedor a sorrir, uma perspectiva de uma avenida de uma cidade imaginária (com o desígnio do homem traçado), que se juntam em sua percepção e compõe "coisas grandes": os lugares e suas peculiaridades como soma de todas estas partes.*

Nº: 15 Aluno(a): APMC



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Croquisar é  
fechar os olhos e sentir  
o vento fazendo o cabelo dançar  
e o sol queimando a pele  
são os pássaros cantando enquanto  
as pessoas falam o cheiro da chuva  
Abrir os olhos  
e ver isso representado  
em paredes, chão, pessoas,  
animais, árvores e a paisagem  
Então imortalizar o momento  
Em forma de traços, cores e anotações".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Croquisar*
2. *Fechar os olhos: sentir o vento, o cabelo dançar, sol queimando a pele, o vento, cabelo dançar, sol queimando a pele, pássaros cantando, pessoas falam, cheiro da chuva.*
3. *Abrir os olhos: ver representado em paredes, chão, pessoas, animais, árvores, paisagem.*
4. *Imortalizar o momento em traços, cores, anotações.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Croquisar é imortalizar o momento em traços, cores, anotações: de olhos fechados sinto, de olhos abertos as coisas se apresentam em torno de mim.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Desenho; Sentidos; Paisagem; Alteridade*

**Retirada dos "parênteses":**

*O desenho na fala do sujeito, imortaliza a vivência. Metáfora dos*

*cabelos ao vento, compõe a paisagem. Os sentidos do corpo se transformam em manchas de aquarela. Do movimento curvo do cabelo avista-se uma cidade pequena, "mar de morros", como as mineiras. O desenho revela sua vivência, seu interesse pelo patrimônio. Mas a aluna não revela isso no texto. O poste antigo, torneado, enfatizado em primeiro plano sugere suas predileções.*



Nº: 16

Aluno(a): FRS



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"A gente passa a vida inteira procurando caminhos, um caminho, caminho. E, no meio do caminho, chego, qualquer coisa, acontece para que não há um caminho, mas todos os caminhos imagináveis e inimagináveis. São como essa sombra que agora, nesse instante único, é retratada: mutável, inconstante, permissível e plena de possibilidades. O que fica é a certeza de que todas as escolhas e resultados são possíveis. Parque das Ruínas".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Procurando caminhos*
2. *No meio chego*
3. *Caminhos imagináveis e inimagináveis.*
4. *Sombra retratada: mutável, inconstante, permissível, plena de possibilidades.*
5. *Certeza que todas as escolhas e resultados são possíveis.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Procurando caminhos chego no meio, onde aspiro caminhos imagináveis e inimagináveis, que assim como a sombra retratada é mutável, inconstante, cheia de possibilidades: na certeza de que as escolhas e resultados são possíveis*

**Temática(s) emergente(s):**

*Subjetividade; Aspirações.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O desenho evidencia manchas sinuosas, melancólicas, como uma metáfora para caminhos tortuosos ao serem percorridos, insinuando o percurso da vida. O edifício é o Parque das Ruínas, em Santa Teresa onde o sujeito estava quando realizou o exercício final. Não há figuras humanas como se voltasse para-si, uma vez que o seu*



*histórico de vida superpõe abstratamente a imagem retinal: as sombras são assumidas como metáfora do movimento, da imprevisibilidade e das possibilidades de escolhas na vida. O discurso é carregado de conteúdo existencial.*

Nº: 17

Aluno(a): LARS



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"E meu mundo ficou laranja.*

*As cores do pôr do Sol na Urca.*

*A expansão do meu universo.*

*Meu infinito particular.*

*Croquis Urbanos me fez perceber as sutilezas da beleza da simplicidade. Da sombra da árvore, do sorriso que para e observa cada desenho.*

*Ontem na Praça Mauá recebi de um cara que se vestia de palhaço uma pequena florzinha laranja de pano, ficamos conversando por instantes e o presente foi pela admiração dele em ver em meio a tantos celulares mirando fotos e máquinas com tantos zooms, alguém tentando captar as cores daquele lugar.*

*Tocar o outro e ser tocado por ele. E então um transforma o outro. Gratidão enorme por todas as vivências de Croquis Urbanos.*

*'Deixa eu dançar pro meu corpo ficar odara, minha cara, minha cuca ficar odara, deixa eu cantar, que é para o mundo ficar odara, pra ficar tudo jóia rara [Qualquer coisa que se sonhara] canto e danço que dara' Croquisar deixa meu corpo e o mundo odara''*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. Mundo laranja
2. Cores do pôr do sol na Urca
3. Expansão do meu universo, infinito particular.
4. Sutilezas da beleza na simplicidade: sombra da árvore, sorriso de quem observa
5. Presente do palhaço, florzinha de pano, admiração captar cores dentre fotos
6. Tocar e ser tocado pelo outro.

7. *Gratidão enorme pelas vivências*  
 8. *Croquisar deixa meu corpo e o mundo odara*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Croquisar deixa meu corpo e o mundo odara. Meu mundo laranja, beleza nas sutilezas: o pôr do sol na Urca, expansão do universo, um infinito particular; a florzinha do palhaço - presente do admirador - tocar e ser tocada pelo outro é uma gratidão.*

**Temática(s) emergente(s):**

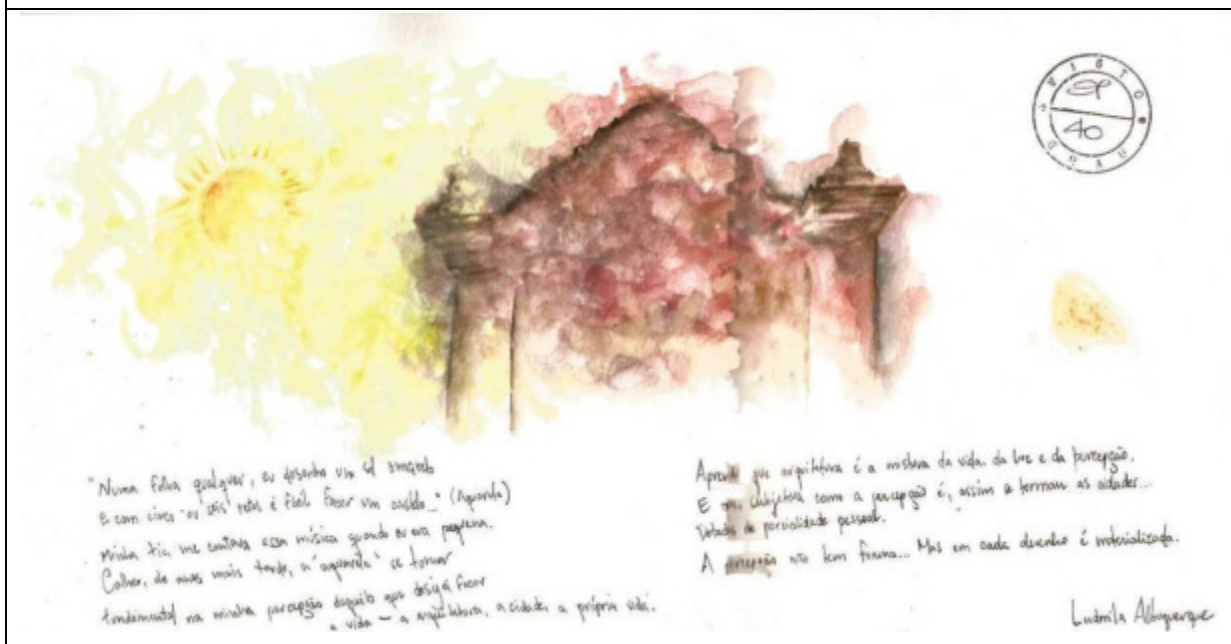
*Desenho; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Lugar; Paisagem; Subjetividade; Afetividade; Alteridade; Libertação de preconceitos.*

**Retirada dos "parênteses":**

*As manchas coloridas revelam a expansão do universo, das possibilidades, descobertas, viagens. A gratidão do presente, da florzinha laranja predomina como metáfora da experiência cromática do pôr do sol. As músicas "Infinito Particular" de Marisa Monte, assim como "Odara", de Caetano Veloso, inspiraram suas metáforas. O termo "Odara" provém da cultura hindu que significa paz e tranquilidade. Nas religiões afro (e.g. o Candomblé), é simbolizado por um Exu guia, que significa o infinito, o caminho percorrido, a criação de tudo. O sujeito-colaborador, em parceria com outro colega de turma, posteriormente, publicou um artigo sobre as suas experiências na disciplina.*

Nº: 18

Aluno(a): LAC



#### Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):

*"Numa folha qualquer, eu desenho um sol amarelo  
 E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo..." (Aquarela)  
 Minha tia me cantava essa música quando eu era pequena. Calhou de  
 anos mais tarde, a 'aquarela' se tornar fundamental na minha  
 percepção daquilo que se deseja focar a vida - a arquitetura, a  
 cidade, a própria vida.  
 Aprendi que arquitetura é a mistura da vida, da luz e percepção. E  
 que, subjetiva como a percepção é, assim se tornam as cidades...Dotadas  
 de parcialidade pessoal.  
 A percepção não tem forma...Mas em cada desenho é materializada".*

#### Redução do discurso em unidades de significado:

1. *Aquarela - música cantada por minha tia quando pequena*
2. *Aquarela - fundamental na percepção da vida, arquitetura e cidade*
3. *Arquitetura: mistura da vida, da luz e percepção*
4. *Cidades: subjetiva como a percepção são dotadas de parcialidade pessoal*
5. *Percepção não tem forma, mas é materializada em cada desenho*

#### Asserções articuladas nos significados:

*Aquarela, assim como a música em minha infância, foi fundamental para materializar em cada desenho, a percepção da vida, arquitetura e cidades, onde a primeira mistura vida, luz e percepção; e a última são dotadas de subjetividades.*

#### Temática(s) emergente(s):

*Desenho; Subjetividade; Sentidos; Afetividade; Percepção; Memória.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O edifício em pedra, parece uma antiga igreja, ou um castelo, ressonâncias das vivências do sujeito da pesquisa na Europa. No discurso, o sujeito faz um tributo a aquarela, desde a música de Toquinho e Vinícius de Moraes, até como instrumento da percepção e registros de suas vivências.*

Nº: 19

Aluno(a): TSBC



**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:*

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca.  
b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer.  
c) Porque as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos.  
d) Se o homem que toca de tarde, sua existência [num fagote] tem salvação (...) Qual o lado da noite que umedece primeiro.  
- Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios (Manoel de Barros)!"*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. Saber apalpar as intimidades do mundo.
2. Esplendor da manhã; Violetas preparam o dia para morrer; Borboletas vermelhas: devoção por túmulos; Homem toca de tarde sua existência.
3. Lado da noite umedece
4. Desaprender ensina os princípios.

**Asserções articuladas nos significados:**

*Para apalpar as intimidades do mundo [e conhecê-lo] é preciso saber [coisas] desaprender ensina os princípios.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Sentidos; Imaginação poética; Libertação de preconceitos.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O sujeito retrata um homem, trata-se de um mendigo, com o qual havia dialogado em atividade na praça pública. Acima das manchas que conformam a paisagem carioca vista da Urca, descreve o texto do poeta Manoel de Barros (1916-2014), que segundo o mesmo, era o pensamento que emergia, se apropriando da fala do poeta no ato da*

*descrição. Trata-se de fragmento do "Livro das Ignorâncias" (1993), que pelo título refere-se à ignorância, com sentido de desconstrução do conhecimento, já que antes de conhecer é preciso desconhecer. A invenção poética não significa o novo, mas desconstruir aquilo que é comum na poesia. Nas palavras do poeta, identificamos algumas evidências da relação vivencial do sujeito-colaborador com a disciplina: os aspectos sensoriais (apalpar, vermelhas, toca, umedece), temporais (manhã, dia, tarde, noite), existenciais (morrer, existência) e cognoscitivas (intimidades do mundo, desaprender). Desaprender ensina os princípios, assim como a libertação de preconceitos para apreender com o corpo.*



Nº: 20

Aluno(a): JARF





**Transcrição do discurso (descrição na linguagem do sujeito-colaborador):**

*"Você mesmo no outro.*

*Somos um ser apenas. Todos, um só. Olhar pro outro é como olhar p/[para] si. P/[Para] dentro de si. Pro seu passado e pro seu futuro. Pra quem esteve contigo um dia e pro que você será. Sensibilidade, individualidade e coletivo".*

**Redução do discurso em unidades de significado:**

1. *Você mesmo no outro.*
2. *Um ser.*
3. *Olhar para o outro; Olhar para si.*
4. *Pro passado e futuro.*
5. *Para quem esteve e pro que será.*
6. *Sensibilidade, individualidade e coletivo.*

**Asserções articuladas nos significados:**

*Você mesmo no outro (ser) é como olhar para o outro e para dentro si, para o passado com quem esteve e para o futuro que será. Sensibilidade, individualidade e coletivo.*

**Temática(s) emergente(s):**

*Alteridade; Subjetividade; Sentidos; Memórias; Aspirações.*

**Retirada dos "parênteses":**

*O desenho revela o próprio sujeito-colaborador, autorretratado da sacada do hotel em Santa Teresa a contemplar a paisagem imaginária. Revelou-se marcante a paisagem do Rio de Janeiro, tomada do pôr do sol na Urca. A figura humana arqueada é de um transeunte que havia dialogado com o sujeito em uma praça em Juiz de Fora. O sujeito reconheceu no contato com este transeunte que poderia incluir no desenho, as acepções do outro, entendendo que a sua relação com outros seres humanos é fundamental em sua existência. O existir é originariamente ser-com o outro e diz respeito ao encontro e convivência da pessoa com seus semelhantes. Assim, em seu discurso, o sujeito-colaborador expõe esta relação intersubjetiva e altruísta, bem como ressalta questões existenciais, evidenciados em sua perspectiva com potencialidades de transcender o momento presente, envolve outros tempos.*

**Quadro 13** - Síntese dos discursos dos alunos da disciplina *Croquis Urbanos*, em asserções e temáticas emergentes.

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Nº do discurso	Asserções articuladas nos significados:	Temática(s) emergente(s):
01	Viver a cidade é intervir no cotidiano e observar nos detalhes, as pessoas, as cores, o tempo e o movimento, percebendo o que mais as encanta e as incomoda.	Vivência e percepção do cotidiano urbano; Movimento; Alteridade.
02	Croquis Urbanos propiciou um encontro particular por meio da espontaneidade e expressão própria. Deixará saudade, pois fiz bons amigos, novos lugares, momentos, memórias, reencontrei inspiração.	Desenho; Lugar; Subjetividade; Memórias; Afetividade.
03	A Praça Mauá foi o lugar que inspirou a descrever sobre a experiência de envolver no ambiente, aproximando em minha percepção, o real da imaginação criativa.	Lugar; Identidade; Percepção; Imaginação;
04	As experiências sensíveis no Rio de Janeiro e Juiz de Fora me fizeram apreender os detalhes, encantando a mim e meus amigos.	Sentidos; Lugar; Memória; Percepção; Afetividade; Alteridade; Libertação de preconceitos.
05	Árvores ramificam o real na mente insana, porém real e fantasiosa. A consciência conecta olhares, mesmo vendados. Cores e traços presentificam-se - sem compromisso com a verossimilhança - transformando o cinza da cidade em sentimento e energia.	Percepção; Imaginação; Libertação de preconceitos.
06	Croquis urbanos despertou os meus sentidos, como um dom de vivenciar os lugares de forma diferente, de trazer paz tornando minha aura colorida, conforme aulas marcantes nas praças.	Desenho; Lugar; Sentidos; Vivência e percepção do cotidiano urbano.
07	Aula do pôr do sol na Urca me emocionou, pude sentir o "espírito do lugar": vastidão do mar, barcos, criança brincando, o peixinho perto	Lugar; Paisagem; Identidade; Afetividade; Vivência e percepção do

	das pedras; a charmosa escada em ruínas: meu futuro lar	cotidiano urbano; Aspiração.
08	[O desenho] como instrumento da vida cotidiana expressa: o cheiro do mar, o sol forte banha de luz o MAC que mais parece com um disco voador; as belas praias e montanhas; ruas que conduzem o olhar, cores que fazem do Mercado Municipal de JF, obra de arte.	Desenho; Lugar; Sentidos; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Paisagem
09	Aprendi na disciplina a observar ambientes sem me importar com distâncias e detalhes, mas apropriações sociais, sentidos, cores no céu e montanhas.	Sentidos; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Paisagem; Libertação de preconceitos.
10	Ao abrir os olhos para a cidade ela se abre trazendo outras possibilidades como cores, histórias, formas e movimento.	Vivência e percepção do cotidiano urbano; Sentidos; Memórias; Movimento; Libertação de preconceitos.
11	Sentir resume, foi marcante experimentar, viver intensamente sentindo a cidade. Desenho como um poeta, onde cada impressão passa pelo coração e se exprime em sentimentos no papel.	Desenho; Sentidos; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Imaginação poética.
12	Desenhar é captar o cotidiano e o sentimento presente, carregando sentidos, espaço, emoções e olhares, se libertando para experimentação, conectando em um único momento desenho, pessoa e lugar.	Desenho; Lugar; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Sentidos; Afetividades; Libertação de preconceitos.
13	Meu universo, tudo agregado a mim: eu, o outro, o meio e o tempo, múltiplos sentidos. Converso com pessoas e em momentos de solidão volto ao passado, dias chuvosos de Juiz de Fora, ruas tortuosas de minha cidade, e dos meus conhecidos.	Vivência e percepção do cotidiano urbano; Sentidos; Lugar; Subjetividade; Alteridade; Memórias.
14	Desprenda-se. Pequenas coisas compõem coisas grandes que diferenciam os lugares, trazem sensações e se materializam: cores possíveis; cidade e participantes;	Lugar; Paisagem; Identidade; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Sentidos; Libertação

	sorriso; texturas; paisagem; céu.	de preconceitos.
15	Croquisar é imortalizar o momento em traços, cores, anotações: de olhos fechados sinto, de olhos abertos as coisas se apresentam em torno de mim.	Desenho; Sentidos; Paisagem; Alteridade
16	Procurando caminhos chego no meio, onde aspiro caminhos imagináveis e inimagináveis, que assim como a sombra retratada é mutável, inconstante, cheia de possibilidades: na certeza de que as escolhas e resultados são possíveis.	Subjetividade; Aspirações.
17	Croquisar deixa meu corpo e o mundo odara. Meu mundo laranja, beleza nas sutilezas: o pôr do sol na Urca, expansão do universo, um infinito particular; a florzinha do palhaço - presente do admirador - tocar e ser tocada pelo outro é uma gratidão.	Desenho; Vivência e percepção do cotidiano urbano; Lugar; Paisagem; Subjetividade; Afetividade; Alteridade; Libertação de preconceitos.
18	Aquarela, assim como a música em minha infância, foi fundamental para materializar em cada desenho, a percepção da vida, arquitetura e cidades, onde a primeira mistura vida, luz e percepção; e a última são dotadas de subjetividades.	Desenho; Subjetividade; Sentidos; Afetividade; Percepção; Memória.
19	Para apalpar as intimidades do mundo [e conhece-lo] é preciso saber [coisas] desaprender ensina os princípios.	Sentidos; Imaginação poética; Libertação de preconceitos.
20	Você mesmo no outro (ser) é como olhar para o outro e para dentro si, para o passado com quem esteve e para o futuro que será. Sensibilidade, individualidade e coletivo.	Alteridade; Subjetividade; Sentidos; Memórias; Aspirações.

EMA1 A  
12h = 13h
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE  
USO DE IMAGEM E  
DEPOIMENTOS**

Os alunos / sujeitos da pesquisa abaixo descritos:

- 01- EVERTON RIBAS FREITAS, CPF 132.814.816-5 RG \_\_\_\_\_
- 02- SARAH ELEN SOUZA OLIVEIRA, CPF 409.159.148-59 RG 370.609.906
- 03- MARIANA SOVDATI LIMA, CPF 137.350.056-58 RG MG.20.810.920
- 04- PEDRO HUGO VILANOVA F. NOGUEIRA, CPF 140.986.296-82, RG MG-19.016.051
- \* 05- Vanízia Barbara Oliveira, CPF 132.815.726-18 RG MG-19.808.922
- \* 06- Mariana Helena Campos, CPF 145.778.976-73, RG MG-20.961.477
- 07- Faol Tangeri Kasumane, CPF 70.421.857-26 RG \_\_\_\_\_
- 08- Mariana Damasceno, CPF 129.090.807-90 RG \_\_\_\_\_
- 09- Raíssa Martins de Almeida, CPF 098.704.927-54 RG 28.332.276-6
- 10- Eduardo Lima Silva, CPF 424.350.448-28 RG 54.063.816-X
- 11- Giulia Sgarbi S. Gleças, CPF 110.229.336-98 RG 14.900-877
- 12- Bruna Souza Sigador da Silva, CPF 150.270.627-02, RG \_\_\_\_\_
- 13- Maruana de Oliveira Macedo, CPF 020146206-01, RG \_\_\_\_\_
- 14- Maria Luiza Lopes Goncalves, CPF 146.290.086-64, RG MG-19.089.000
- 15- Raquel Espírito Fortuna, CPF 095.920.16660 RG MG-17.674.692
- 16- Bruna de Paula Almeida, CPF 149.840.077-53 RG 29.175.601-3
- 17- Natália Santos Novais, CPF 040.773.365-54, RG \_\_\_\_\_
- 18- MIGUEL BISAGGIO LIGORIO, CPF 141.161.316-36, RG MG 16876302
- 19- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 20- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_

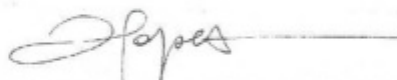
2017.1

2

Inscritos na disciplina: EXP. MANUAL NARRATIVA I Turma: A

Depois de conhecerem e entenderem os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e/ou depoimento, AUTORIZAM, através do presente termo, o docente pesquisador Ricardo Ferreira Lopes, autor de trabalho doutoral em andamento, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher nossos depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, liberamos a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor do pesquisador, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Juiz de Fora, 09 de Setembro de 2017.

Prof. MSc Ricardo Ferreira Lopes

Responsável pela pesquisa

EMM B  
7L - 10L



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE  
USO DE IMAGEM E  
DEPOIMENTOS**

Os alunos / sujeitos da pesquisa abaixo descritos:

- 01- LUICA CELAZETE QUENTAL, CPF 161.816.743-2, RG \_\_\_\_\_
- 02- DAYANE MÁXIMO DUVEIRA, CPF 130.575.046-05, RG MG-20.481.502
- 03- VICTOR JOSÉ DOCAFOLI MACHADO, CPF 152.722.547-96, RG \_\_\_\_\_
- 04- Jana Carolina R. Vasconcelos, CPF 113.350.556-85, RG \_\_\_\_\_
- 05- LUCAS DOS S. DE OLIVEIRA, CPF 145.686.757-9, RG \_\_\_\_\_
- 06- Maria Karoline Paganet Guecia, CPF 140.909.416-28, RG \_\_\_\_\_
- 07- Nicole Cavilha Kropp Flew, CPF 114.964.346-10, RG \_\_\_\_\_
- 08- ~~\_\_\_\_\_~~, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 09- BERNARDO COSTA SLENES, CPF 152.765.403-54, RG \_\_\_\_\_
- 10- Julia Inguina Madure, CPF 107.599.716-38, RG \_\_\_\_\_
- 11- Giovanni B. Stroppa, CPF 098.321.396-86, RG mg. 18.008.364
- 12- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 13- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 14- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 15- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 16- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 17- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 18- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 19- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 20- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_

2017.1

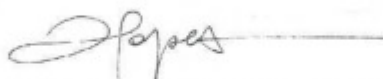
2

Inscritos na disciplina: EXP. MANUAL ARTÍSTICA I Turma: 3

Depois de conhecerem e entenderem os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e/ou depoimento, AUTORIZAM, através do presente termo, o docente pesquisador Ricardo Ferreira Lopes, autor de trabalho doutoral em andamento, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher nossos depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, liberamos a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor do pesquisador, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Juiz de Fora, 09 de ABRIL de 2017.



---

Prof. MSc Ricardo Ferreira Lopes

Responsável pela pesquisa





**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE  
USO DE IMAGEM E  
DEPOIMENTOS**

Os alunos / sujeitos da pesquisa abaixo descritos:

- 01- Eduarda Gusmão Brancato, CPF 115.988936-88, RG MG-16485024
- 02- Amanda de Lana Oliveira, CPF 11390185664, RG \_\_\_\_\_
- 03- Blonde Jayra Liana de Araújo, CPF 089.533.4217, RG MG-13.327.063
- 04- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 05- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 06- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 07- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 08- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 09- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 10- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 11- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 12- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 13- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 14- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 15- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 16- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 17- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 18- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 19- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 20- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE  
USO DE IMAGEM E  
DEPOIMENTOS**

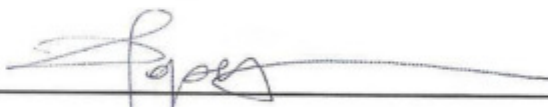
Os alunos / sujeitos da pesquisa abaixo descritos:

- 01- DIEGO RODRIGUES DE CARVALHO, CPF 080.352.756-40, RG 18.919.729<sup>MG</sup>
- 02- William da Silva Pereira, CPF 093.947.160-1, RG MG 16.8073.46
- 03- AMANDA RIBEIRO MAGALHÃES, CPF 071.842.756-40 RG MG 15.989.10
- 04- Ívile Lins de Andrade, CPF 101.049.396-56 RG MG 16.703.195
- 05- MARLA OLIVEIRA SOUZA, CPF 112.581.206-02, RG MG 12.764.730
- 06- CARLA MARIA ALVES DA SILVA, CPF 094.337.196-11, RG MG 16.988.338
- 07- LETICIA DANIELE BANDEIRA S. MENEZES CPF 026.048.656-32, RG 1434.95.0147
- 08- Margem Pinheiro Janga Betti, CPF 115.006.746-2 RG MG 16.765.878
- 09- ANA PAULA DE MOURA CORDEIRO, CPF 124.686.366-03 RG MG 20285293
- 10- FABIANNY RODRIGUES DE SOUZA CPF 082.236.256, RG MG 16.523.645
- 11- Joelma do Immanuel R. Sousa, CPF 120.409.736-40, RG MG 18.180.192
- 12- Vivianete Albuquerque da Costa CPF 114.208.296-27, RG MG -14.955.385
- 13- THOMAS SAUTOS B. DE CAVALHO, CPF 125.163.226-23, RG MG -17.041.596
- 14- Vaniane da Paz Almeida, CPF 111.892.546-70 RG MG 16.737.451
- 15- Vanessa DENSIENY DO LISGIMENTO, CPF 123.828.836-77 RG MG -18.311.878
- 16- QUEZIA SANTOS DAMASCENO, CPF 124.675.086-9 RG MG 13.988.432
- 17- IZABELA MENDES THEBAS, CPF 118.080.846-21, RG MG 16.486.620
- 18- Letícia Silva Pamalho Venúcia CPF 129.212.0614 RG MG 11.900.418
- 19- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_
- 20- \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_

Depois de conhecerem e entenderem os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e/ou depoimento, AUTORIZAM, através do presente termo, o docente pesquisador Ricardo Ferreira Lopes, autor da pesquisa intitulado "A Perspectiva Sensorial como estratégia pedagógica no ensino da Arquitetura e Urbanismo" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher nossos depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, liberamos a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor do pesquisador, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Juiz de Fora, 20 de NOVEMBRO de 20 16.



---

Prof. MSc Ricardo Ferreira Lopes  
Responsável pela pesquisa