



## Universidades Lusíada

Bernardo, Elisa Maria Coelho Ferreira, 1960-

### **Incertezas, nebulosas e outras que tais**

<http://hdl.handle.net/11067/431>

#### **Metadados**

<b>Data de Publicação</b>	2010
<b>Resumo</b>	Aos sistemas de ensino importa opor correctivos a toda e qualquer tendência para a compartimentação estanque dos saberes e a melhor maneira de o fazer é através do desenvolvimento de práticas que acolham a pluridisciplinaridade e revelem o potencial da transversalidade. Dadas as suas condições intrínsecas de acessibilidade, flexibilidade e operatividade, o desenho é potencialmente uma dessas práticas. Com o presente artigo propomo-nos interceder claramente a favor da funcionalidade e expressivid...
<b>Palavras Chave</b>	Desenho arquitectónico
<b>Tipo</b>	article
<b>Revisão de Pares</b>	Não
<b>Coleções</b>	[ULL-FAA] RAL, n. 2 (1.º semestre 2011)

Esta página foi gerada automaticamente em 2025-05-17T10:16:31Z com informação proveniente do Repositório

## INCERTEZAS, NEBULOSAS E OUTRAS QUE TAIS

Elisa Bernardo<sup>1</sup>

### RESUMO

Aos sistemas de ensino importa opor correctivos a toda e qualquer tendência para a compartimentação estanque dos saberes e a melhor maneira de o fazer é através do desenvolvimento de práticas que acolham a pluridisciplinaridade e revelem o potencial da transversalidade. Dadas as suas condições intrínsecas de acessibilidade, flexibilidade e operatividade, o desenho é potencialmente uma dessas práticas.

Com o presente artigo propomo-nos interceder claramente a favor da funcionalidade e expressividade do desenho, não tanto de si para si, mas no contributo que presta, de modo ora mais ora menos directo, à disciplina nuclear do projecto.

A necessidade incontornável destas duas disciplinas práticas – o **projecto** e o **desenho** – desenvolverem objectivos e metodologias próprios, junto dos alunos, impede o estabelecimento de relações óbvias, directas e simples entre os dois territórios e dificulta a identificação de áreas de partilha. Porém, a partir do conceito de **instrução obtusa, errática e/ou nebulosa** que alguns autores fazem emergir, localizámos uma dessas áreas e demos-lhe algum desenvolvimento.

No padrão de aprendizagem que caracteriza as aulas práticas tanto do projecto como do desenho, decorrente do *aprender fazendo*, o papel das **metodologias** sempre se revela decisivo. Libertando/condicionando as forças criativas do aluno, dirigem toda a dinâmica dos trabalhos e detêm grande responsabilidade nos resultados da formação. Vigiar a aplicação dos métodos e relativizar a sua eficácia parece-nos, pois, fundamental.

Debruçamo-nos aqui, concreta ainda que limitadamente, sobre os **métodos do desenho**, naquilo que eles possam trazer de benéfico à estruturação do pensamento projectual. E procuramos fazer ver que, promovendo a ordem e a segurança dos resultados, eles pretendem, sim, limitar as hipóteses de dispersão, mas não erradicá-la.

*A nebulosidade é largamente necessária à instrução do projecto* – diz-nos M. Frederick. Também os métodos do desenho não visam trazer respostas pré-estabelecidas, antes gerar fecundos sistemas de perguntas que produzem luz no nevoeiro da aprendizagem.

### PALAVRAS-CHAVE

Desenho; Projecto; Instrução obtusa e/ou nebulosa; Metodologias; Métodos do desenho.

### ABSTRACT

Any tendency towards rigid knowledge partitioning must be strongly fought by the education systems and one of the best ways to do this is by developing practices that own transverse and multidisciplinary abilities. Due to its intrinsic conditions of accessibility, flexibility and operativeness, drawing is one of these practices.

In this article, we clearly intend to point out drawing functionality and expressivity towards the benefit of design thinking.

Inside the courses curriculums, we may observe that **drawing** and **design** settle and organize autonomous methodologies. Indeed, in the classroom, each of them has to develop its own means to serve their specific activities. That's why we can never expect to find obvious, simple and direct connections between them or identify evident territorial shares. Nevertheless,

<sup>1</sup> Docente de Desenho na Faculdade de Arquitectura e Artes da Universidade Lusíada de Lisboa, desde 1987.  
E-mail: [elisa.bernardo@hotmail.com](mailto:elisa.bernardo@hotmail.com)

we aim to focus on one of these shares and give it some development in the present text.

In fact, we may say that drawing and design instruction share the same problematic territory of perplexity, uncertainty, **obtuseness and/or nebulousness** which directly proceeds from its practical pattern of *learning by doing*. So, we shall focus on **methodologies**; either regulating or releasing the creative forces of students, they may well be highly responsible for the effective learning results.

Being more precise:

In our reflection, **drawing methods** are the real target, within their contribution to design thinking. We aim to see how methods promote order and security and intend to minor the risk of dispersion, but not to eradicate it.

*The nebulousness of design instruction is largely necessary* – M. Frederick says. In the same way, drawing methods oughtn't to offer pre-established answers but to stimulate active questioning which produces discernible glimmers through the fog of the learning process.

## KEY-WORDS

Drawing; Design; obtuse and/or nebulousness instruction; Methodologies; Drawing methods.

*Certainties for architecture students are few. The architecture curriculum is a perplexing and unruly beast, involving long hours, dense texts, and frequently obtuse instruction. (...)*

*The nebulousness of architectural instruction is largely necessary. Architecture is, after all, a creative field, and it is understandably difficult for instructors of design to concretize lessons plans out of fearing of imposing unnecessary limits on the creative process.*<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Propomo-nos falar, aqui, de Desenho. No âmbito de uma publicação que diz ter por objecto *a arquitectura e o design em sentido lato* e que considera *determinantes as complementaridades que concorrem para a formação dos alunos* da Instituição que a promove,<sup>3</sup> propomo-nos intervir claramente a favor da funcionalidade e expressividade do desenho no desenvolvimento do projecto – do projecto em Arquitectura, ao qual se reporta explicitamente M. Frederick, mas também do projecto em design.

Como sabemos, a disciplina do desenho continua, hoje, a integrar com relevante carga horária os planos de estudo de numerosos cursos de Arquitectura e de Design, tanto em Portugal como no estrangeiro. Ainda que as lições do desenho e as lições do projecto fabriquem linguagens e modelos de actuação próprios, junto dos alunos, elas vivem no mesmo território problemático que a citação retrata e é a partir desse comum que pretendemos aqui desenvolver a nossa reflexão.

Creemos convictamente que o desenho se ajusta, também ele, como luva, ao conceito de *instrução obtusa e/ou nebulosa* que acima surge associado ao projecto e que tem tudo a ver com uma definição particularmente flexível dos limites que balizam as actividades das aulas e os problemas que estas desencadeiam. Limites que se erguem, limites que se derrubam, regras que se enunciam para logo se lhes apontar as excepções... Falamos de operações essenciais que, não eliminando a priori o paradoxal e o contingente, sustentam toda a dinâmica de aulas de cariz marcadamente prático como o são as do projecto e do desenho, no seio

---

<sup>2</sup> FREDERICK, Matthew, "Author's Note", *101 Things I Learned in Architecture School*, The MIT Press, Massachusetts, 2007.

<sup>3</sup> "O âmbito e os objectivos" in *Chamada de artigos* pela Revista Arquitectura Lusíada.

das quais se incrementa um *aprender fazendo* que já D. Schön<sup>4</sup> tão extensa e sabiamente caracterizou, entre outros. Daqui somos levados a falar da grande responsabilidade que detêm as **metodologias** na promoção, na caracterização e nas consequências de uma tal dinâmica, em contexto formativo.

## LIMITES E METODOLOGIAS

O caso concreto do desenho de observação

No curriculum dos cursos de Arquitectura e Design, o desenho de observação e representação do real<sup>5</sup> surge como dominante, face a outras modalidades possíveis de desenho, por todo um rol de motivos que não podemos aqui tratar extensamente, mas que se prendem com a pertinência do desafio que ele representa para a estruturação e maturação do pensamento visual no sentido mais lato do termo.

Na verdade, este desenho que, fundamentalmente, observa e repõe o observado, tanto pode sustentar procuras contemplativas vagas e dispersivas quanto resolver interrogações plenamente formalizadas e precisas que, no contexto da sala de aula, encontram grande sustento nos diferentes métodos de acção.

O que se passa, concretamente, é que, no momento do exercício de desenho, o método surge como mediador entre o objecto-modelo e a página em branco. Lembremos que o modelo, por si só, colocado à frente do aluno que se inicia nestas experiências, pode bem constituir, para este, uma espécie de caos visual. Como começar, como proceder? Os procedimentos perscrutadores, interrogativos, dos métodos, vocalizados pelo professor, saberão desmontar um tal caos e organizar a viagem do desenho. As recomendações metodológicas operam, pois, como forças de desbloqueio; equipado com elas, o aluno passa a ter em mãos um **projecto de observação**.

## EXEMPLIFICANDO

Os esquissos que apresentamos, de Frank Gehry, de todo não se reportam à observação de um objecto existente, antes projectam um objecto por existir, espelhando de modo muito directo e imediato o afã dos “embriões do pensamento”<sup>6</sup> do arquitecto, nos seus naturais avanços e recuos. Detenhamo-nos um pouco no traçado e nas suas características:

<sup>4</sup> SCHÖN, Donald, *Educando o Profissional Reflexivo*, Artmed, Porto Alegre, 2000, p.25.

<sup>5</sup> Será oportuno referir que o presente artigo surge na decorrência de um trabalho de investigação para desenvolvimento de tese de Doutoramento em Design na Faculdade de Arquitectura de Lisboa subordinado ao título Desenho de Observação e Métodos de Acção – Implicações na Propedêutica da Formação do Designer.

<sup>6</sup> Expressão de EDGAR ALLAN POE – citação livre.

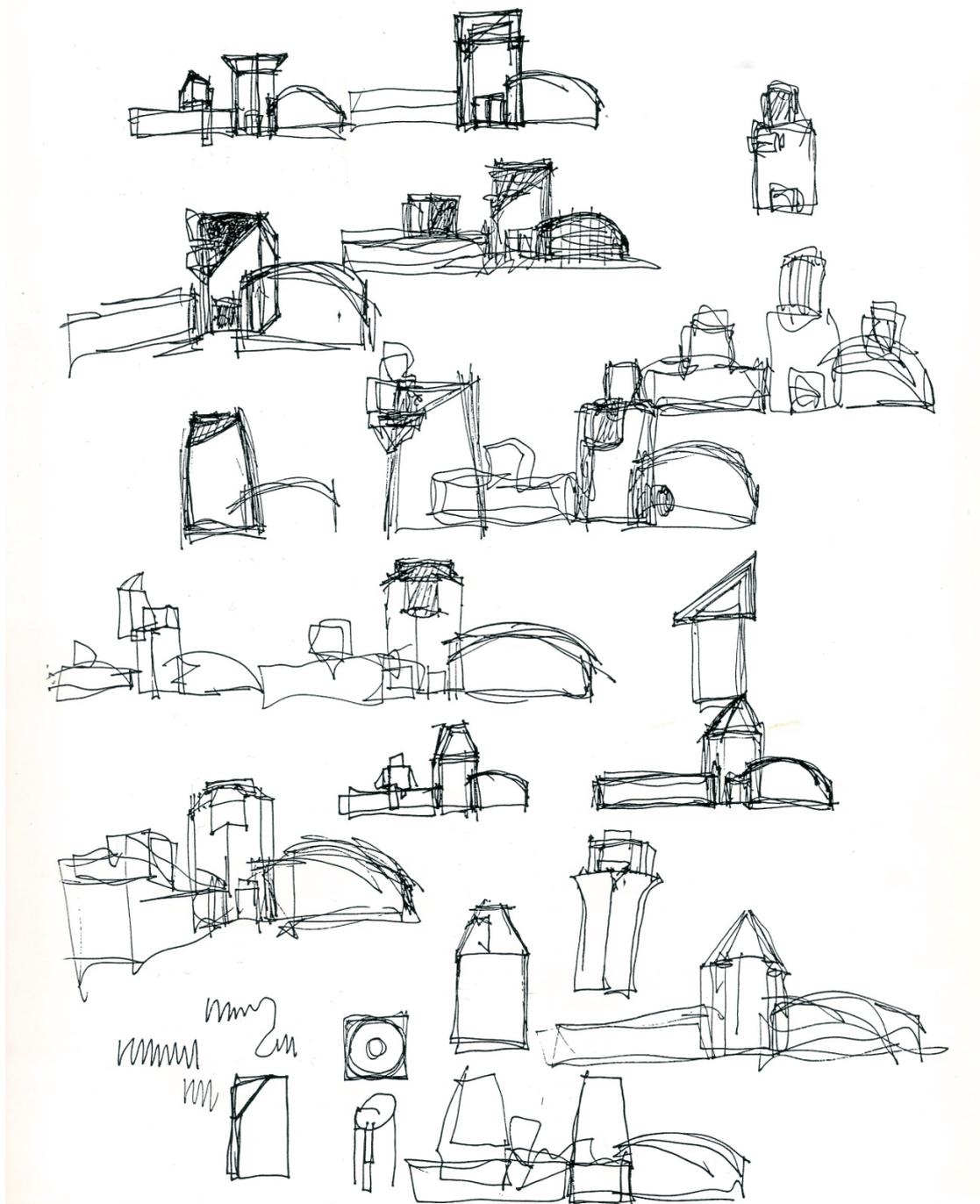


Figura 1 – FRANK GEHRY, Esquissos referentes à *Winton Guest House*, Minnesota, 1983.

Encontramos um conjunto simulado de volumes cuja dimensão, posição e proporção se ajustam e reajustam através da máxima fluência e elasticidade conferidas à linha gráfica, elemento aqui exclusivo da acção; encontramos, ainda, nessa linha, atributos de simplificação expressiva, já que o tom e a espessura se assumem como basicamente constantes; as hierarquias de importância – meramente as essenciais para promover alguma recessão/ aproximação entre planos – passam, assim, a ser resolvidas pela variação do factor densidade que, numa estratégia de 2 em 1, é igualmente usado para reacertar itinerários, na consequência de uma autocrítica criativa incansável. Fundamental será referir, ainda, que encontramos um modo de pensar, nestes desenhos, que dá inequívoca prioridade ao sentido do todo sobre o detalhe. E que, no que respeita à folha, na sua totalidade, encontramos o testemunho de uma postura de grande autocorreção e persistência – agora a mesma vista, depois outra, e o acréscimo e a subtracção, comparados, de elementos, e a já apontada variação de proporções...

O modo segundo o qual tudo isto ocorre é assistemático. É não-metódico, também. As estratégias são plenamente livres.

Porém:

Todas as características que observámos, baseadas no controle das variáveis que elencámos (e de outras que não chegámos a elencar) podem ser engenhosa e sabiamente integradas em procedimentos metódicos, com fins pedagógicos. Disso trata a nossa disciplina, disso apresentaremos aqui uma breve ilustração.



Figuras 2 e 3 - desenho de aluno

As figuras 2. e 3. permitem-nos voltar à sala de aula. Elas expõem duas fases, inicial e final, de um mesmo registo de observação realizado por um aluno, que decorrem, estas sim, da aplicação de métodos pré-definidos por enunciado.

Ali, o aluno viu-se cerceado na sua liberdade. Previamente à acção de riscar, o olhar foi-lhe conduzido no elencar dos problemas a identificar, a gestualidade foi-lhe condicionada, as características das marcas foram-lhe explicitadas dentro de taxionomias em tudo novas para ele. Também ali foi enunciada a regra de desenvolvimento do desenho *do todo para o particular* e também ali foi solicitada a exclusividade da linha, modelando os volumes por camadas, as últimas tecidas a partir das primeiras e dos lapsos e desvios que estas possam ter significado. Assim, a aparência final do desenho, densamente riscado, com visibilidade assumida sobre as rotas do erro, foi não só prevista como desejada e justificada pelos ditames do método. É que essa aparência nebulosa, longe de ser um acaso ou um efeito de ordem estética, tem a ver com a intenção de consagrar a necessidade imperetrável de procura, a inevitabilidade do tanteio, a não-linearidade na evolução do pensamento. Diríamos ainda que impedir a fixação prematura do desenho predispõe para a pertinência de saber manter a investigação sempre em aberto.

Certo, persistem diferenças, a vários níveis, entre os esquissos de Gehry e o desenho do aluno, mas que não nos parecem por ora relevantes. Relevante será compreender que o eixo condutor apontado pelo método terá feito emergir, pelo desenho, noções fundamentais ao projecto, em torno dos problemas da massa, do volume, da espacialidade e da sua expressão e representação.

Aquilo que nos importa focar acerca do desenho que promovemos não é tanto a feliz obtenção de um resultado gráfico harmonioso e/ou assertivo, mas a natureza do processo – aliás nunca pacífico – que exercícios como este desencadeiam, no seu modo de assim serem consequentes na formação.

Mas trabalhamos, sempre, em desenho, tal como em projecto, no nevoeiro. Os métodos da observação desenhada mais não pretendem do que despoletar vislumbres no nevoeiro da aprendizagem. Treinados, multiplicados, versatilizados, podem mesmo alimentar lições de luminosidade crescente. Mas não nos iludamos, o processo não é linear.

## UM PROCESSO SEMPRE OBTUSO

Lembremos que em toda e qualquer modalidade de ensino prático, o *conhecer* não é possível antes do *fazer*. No projecto-projecto ou no desenho-projecto, o aluno nunca entende, em boa verdade, o real âmago da questão *antes* de se lançar na acção – não pode. Mais não pode (e isso é muito) do que disponibilizar-se para aderir à proposta, combatendo as resistências pessoais, e então lançar-se na aventura em agenda. E o professor, por seu turno, mais não pode (e isso é muito, também) do que acompanhá-lo no salto.

Aludimos, assim, ao professor paradoxal, que não ensina, que só serve como “provocador e parteiro da auto-descoberta” que tão rigorosa e extensamente surge retratado por Schön.<sup>7</sup> Uma figura de professor que está subentendida na apreciação que também Manuel Tainha nos oferece do “ensino” da Arquitectura:

*“Cheguei a uma altura da vida em que suspeito que a Arquitectura não é uma Disciplina, no sentido canónico do termo: isto é, não possui um corpo de saber formado e estruturado em torno de conceitos, leis e princípios instituídos, que sustentem teoricamente os fenómenos; enfim, não tem uma retórica que, como tal, possa ser ensinada. Por isso o seu ensino é tão errático e problemático. De facto não existe um Saber anterior ao Fazer, todo pronto, à espera de ser aplicado. E se isso acontecesse, então toda a criação seria supérflua.”*<sup>8</sup>

Desenhar é um fazer sempre experimental dinamizado por um projecto sempre pessoal. Mas quão pessoal, nas fases propedêuticas da aprendizagem?

Na sala de aula de desenho, conduzindo o projecto da observação, o aluno vê surgir a sugestão metodológica. E com ela um conflito básico entre acolhimento e rejeição: é que se, por um lado, o método parece vir impulsionar e apoiar, dizendo “como começar”, “como fazer”, por outro, parece vir controlar, fiscalizar, cercear margens de liberdade. Só quando a condução da aula consegue esclarecer que o método não deve ser encarado como um corpus de receitas exterior ao aluno, a aplicar mecanicamente, mas que, pelo contrário, o método necessita da estratégia e da invenção pessoais nele integradas, é que o aluno entenderá deveras o exercício da observação. E daí, compreenderá o papel estruturante desse exercício na sua formação de projectista.

## CRÉDITOS DAS IMAGENS:

Figura 1. - Esquissos de Frank Gehry, referentes à *Winton Guest House*, Minnesota, 1983. Publicados na obra *100 Contemporary Architects – Drawings & Sketches*, de Bill Lacy; Editora: Thames and Hudson, Londres, 1995, pág. 81.

Figuras 2. e 3. - Desenhos de aluno, por observação directa de modelos à escala da mão, obtido nas sessões práticas da disciplina de *Desenho I*, do Curso de Arquitectura de Universidade Lusíada de Lisboa, ano lectivo 2005/2006.

---

<sup>7</sup> SCHÖN, Donald, obra citada, pág.79

<sup>8</sup> TAINHA, Manuel, “Entrevista” por J. M. Rodrigues, in *Textos de Arquitectura*, Caleidoscópio, Casal de Cambra, 2006.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FREDERICK, Matthew, *101 Things I Learned in Architecture School*, The MIT Press, Massachusetts, 2007.
- SCHÖN, Donald, *Educando o Profissional Reflexivo*, Artmed, Porto Alegre, 2000.
- TAINHA, Manuel, "Entrevista" por J. M. Rodrigues, in *Textos de Arquitectura*, Caleidoscópio, Casal de Cambra, 2006.

## BIBLIOGRAFIA

- FREDERICK, Matthew, *101 Things I Learned in Architecture School*, The MIT Press, Massachusetts, 2007.
- LACY, Bill, *100 Contemporary Architects – Drawings & Sketches*, Thames and Hudson, London, 1995.
- MARINA, José Antonio, *Teoria da Inteligência Criadora*, Editorial Anagrama, Lisboa, 1995.
- MOLINA, J. (Coord), *Estrategias del Dibujo en el Arte Contemporáneo*, Ediciones Cátedra, S.A., 2002.
- MOLINA, J. J. G. (Coord.), *Las Lecciones del Dibujo*, Ediciones Cátedra, S. A., Madrid, 1995.
- MOLINA, J., CABEZAS, L. e BORDES, J., *EL manual de Dibujo – Estrategias de su Enseñanza en el Siglo XX*, Ed. Cátedra, S. A., Madrid, 2003.
- MOLINA, J., CABEZAS, L. e COPÓN, M., *Los Nombres del Dibujo*, Ed. Cátedra, S. A., Madrid, 2005.
- MORIN, Edgar, *La Méthode, I – La Nature de la Nature*, Éditions de Seuil, Paris, 1977.
- MORIN, Edgar, *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*, Instituto Piaget, Lisboa, 2002.
- RAWSON, Philip, *Drawing*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1987.
- SCHÖN, Donald, *Educando o Profissional Reflexivo*, Artmed, Porto Alegre, 2000.
- SIMPSON, Ian, *Drawing: seeing and observation*, Van Nostrand Reinhold Company Regional, New York, 1973.
- TAINHA, Manuel, Entrevista por J. M. Rodrigues, in *Textos de Arquitectura*, Caleidoscópio, Casal de Cambra, 2006.
- VIEIRA, Joaquim, *O Desenho e o Projecto São o Mesmo? – Outros Textos de Desenho*, FAUP, Porto, 1995.