

TRANSBORDAR O COTIDIANO DOCENTE: uma narrativa corporificada de Lídia

Carolina Corrêa Rochefort¹

Resumo

Esse texto acontece pelo movimento de imagens, espaços e signos agenciados pela memória e pelo esquecimento, assim joga com a invenção e a ficção do cotidiano de uma professora num centro de artes. As imagens agenciam e dão títulos à escrita de cada capítulo, nesse sentido perdem a função ilustrativa e impulsionam o enunciado que delas escorre e deriva. A escrita ensaística é atravessada por referências-intercessores – teóricos, artísticos, colegas, estudantes - que compõem questões e conceitos para um olhar corporificado da prática docente. A tessitura textual busca por um transbordamento pela repetição dos gestos, das vozes e das ações da docente em seu contexto e espaço atual. E, que por tal atualidade, apontará desvios e dobramentos dessas ações cotidianas. Nessa composição narrativa apontará para um estado de afecção (Spinoza, 2010) daquilo que o hábito docente provoca, um salto. Um desejo de criação possível no cotidiano educacional.

Palavras-chave: docente, cotidiano, afectos.

Abstract

This text happens through the movement of images, spaces and signs “*agenciados*” by the memory and the forgetfulness, so it plays with the invention and the fiction of the daily of a teacher in a center of arts. The images agitate and give titles to the writing of each chapter, in this sense they lose the illustrative function and impel the statement that flows and derives from them. The essay writing is crossed by references-intercessors - theorists, art, colleagues, students - that will compose questions and concepts for an embodied view of teaching practice. The textual texture seeks an overflow by the repetition of the gestures, voices and actions of the teacher in its context and current space. And, that by such actuality, it will point out deviations and doublings of these daily actions. In this narrative composition it will point to a state of affection (Spinoza, 2010) of what the teaching habit causes, a leap. A desire for possible creation in everyday education.

Keywords: teacher, daily, affects.

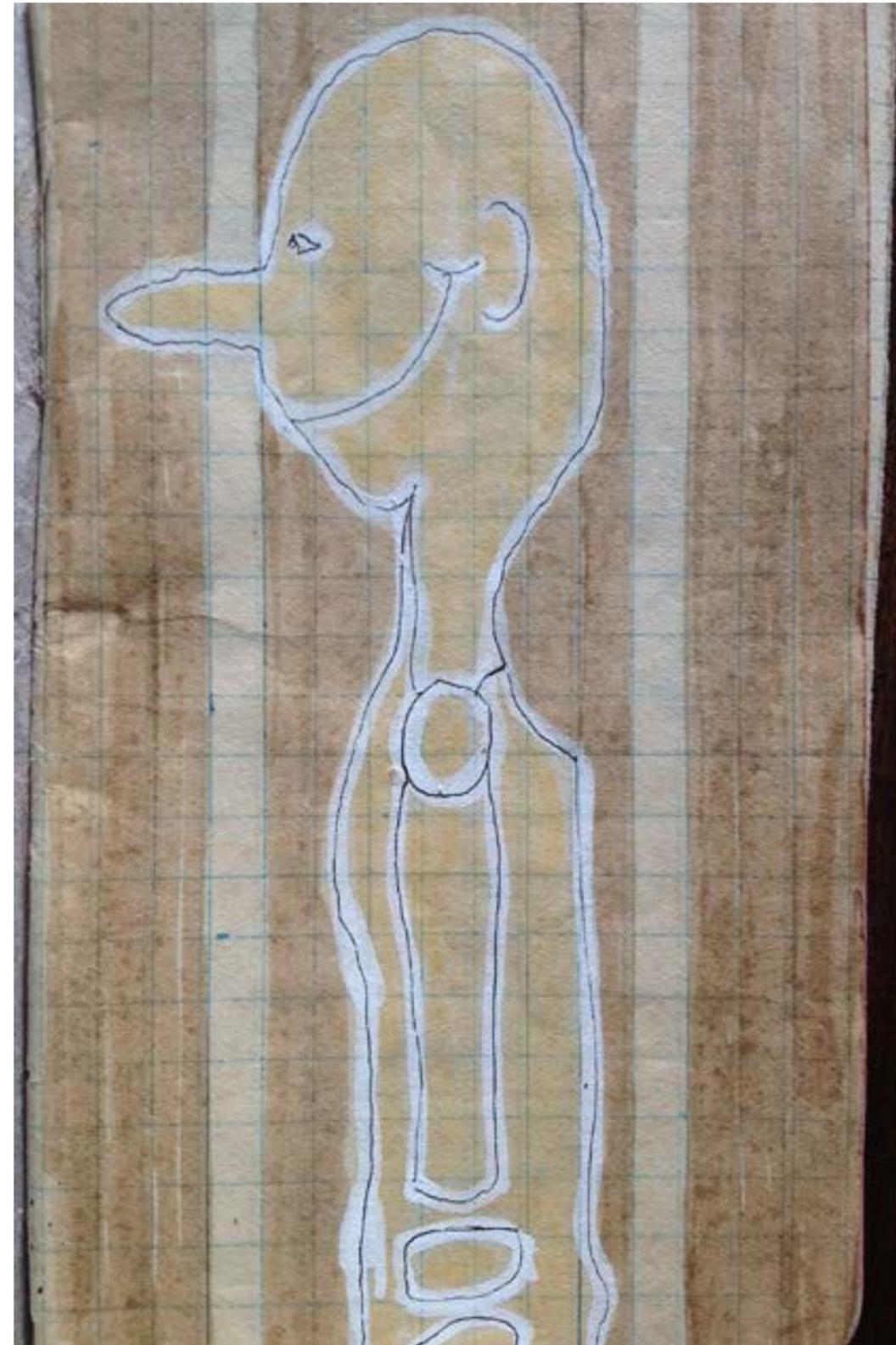


Imagem 1: Desenho retirado de sketchbook de Lídia.

¹ Mestre em Poéticas Visuais pelo PPGAV - IA - UFRGS (2010). Especialista em Poéticas Visuais pela Universidade FEEVALE (2008), possui graduação no Curso de Artes Visuais Bacharelado em Gravura pela Universidade Federal de Pelotas (2005).

Parece que os começos contém uma espécie de tendência para a alegria e ao mesmo um traço de suspeita, uma dúvida que atravessa a barriga e faz a encostar na espinha. O começo desconfia pela surpresa do que pode acontecer.

Lídia aparenta manter essa alegria inicial, seu sorriso de orelha a orelha apresenta seus dentes e gengiva, e mesmo que ele não mostre tudo que o corpo traz pela boca, todos os dias que chega no centro de artes para um começo, ela sorri ao mesmo tempo que fala:

— *Booom diaa!! Tudo bom?*

— *Bom dia professora Lídia! Tudo bem.*

— *O clima tá estranho hoje, né? Senti frio ao levantar e depois calor ao sair de casa. Não sabia o que vestir... (sorrisos).*

— *Pois eu achei frio hoje. Cada vez que abrem a porta ele entra.*

— *Deve ser mudança de estação... Por favor, tu poderias dar a chave da 208?*

— *A chave está lá em cima com a moça da limpeza. Pega com ela, professora. Mas assina aqui a retirada, por favor.*

— *OOK! Obrigada! Bom dia!*

— *Obrigada Lídia! Bom dia, boa aula!*

Do começo ao final do semestre, Lídia, não faz ideia do que pode encontrar ao entrar no centro de artes e na sala 208, e todos os dias começa. Surpreendentemente ela começa sorrindo já ao entrar no lugar. Alguns pensam e dizem que ela é boba por sorrir sempre assim: Ninguém pode estar sorrindo e feliz tanto assim. Acredito que talvez Lídia aposte nos bons encontros, esses que nos fazem sorrir de orelha a orelha e que nos impulsionam a outros, a mais outros.

Certa ocasião ela declarou uma ponta do mistério do seu sorriso, o qual intrigou, e intriga ainda hoje, a muitos que convivem com Lídia. Numa de suas aulas inaugurais, do início do semestre, ela declarou que entedia que as aulas eram e são pensadas e articuladas enquanto encontros. Pois que suas aulas não objetivam, apenas, transmissão de conteúdo e garantias de aprendizado. Sem prometer ou assegurar a aquisição de conteúdos, Lídia almeja a criação de um ambiente acolhedor que possibilite o trabalho, o estudo da matéria e a transformação-deformação do conteúdo e do estudante. O ensino e a aprendizagem são vistos enquanto processos. Poucas certezas e direitos cabem dentro desse espaço. Suas aulas são semeadas por dúvidas, cultivo de problemas, produzindo uma espécie de apropriação da matéria e a criação de um(s) método(s) de pensá-las - um estado de construção.

Um aprendizado dos começos, duvidoso. Uma aula-encontro que confia no que está por vir, assentada pelo infinitivo, pelo que verdeja e impulsiona a querer começar, e começar, e começar. O agora reencontra o outrora em lampejos. A potência do sorriso de quem encontra.

Como um ônibus vazio que contém pelo menos dois sujeitos, a sala de aula é um espaço sujeitado e submetido pelo que se encontra. Ela contém traços dos encontros anteriores e incita o agora com traços de lembranças passadas; cria a memória como a luz que atravessa em diagonal o espaço desse desenho, movimentando e produzindo o som em silêncio.

— *Olá Lídia! São 13h27min!*

— *Olá... Opa, já está aqui!! Obrigada! Já são 13h27min, nossa!*

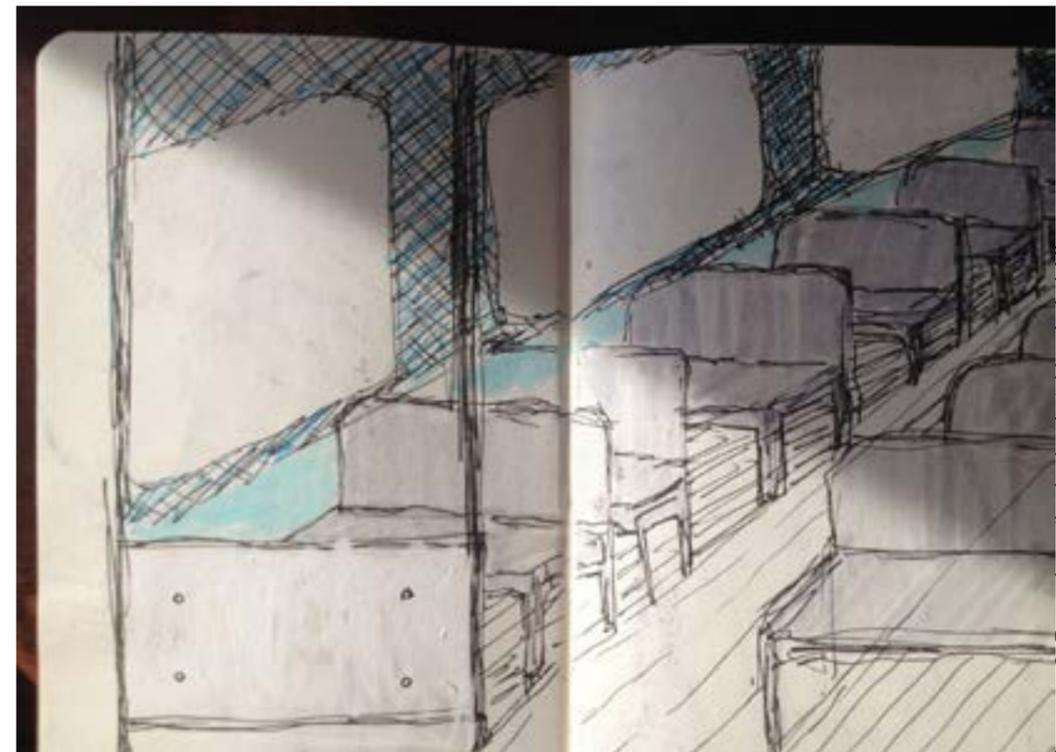


Imagem 2: Desenho retirado de sketchbook de Lídia.

— *Boa aula!*

— *Obrigada... Fui!*

No caminho percorrido até a sala 208 Lídia pensa no quanto é atravessada pelas pessoas que frequentam o centro de artes, e sorrindo continua seu caminhar. Ao chegar na sala encontra os passageiros que a acompanham e produzem semanalmente o percurso daquela tarde de sol com ela. A aula começa.

Nas tardes ensolaradas do segundo andar do centro de artes o sol adentra o espaço a cada minuto que as horas compassam. Em relação inversa estão o espaço externo e interno: quanto mais frio vai ficando o dia, mais calor adentra o espaço da sala 208.

Naquele dia, Lídia esperava o modelo que iria participar da aula. Em dias de desenho de modelo vivo ela fica sujeita a chegada desse sujeito. Lídia mantém-se paciente e confiante, espera e começa a aula. As horas ritmadas com Cronos corriam em alta velocidade. Conversava com os passageiros daquela tarde que também aguardavam a chegada do modelo e o tempo bailava. O sol em cadência delicada adentrava o espaço, ele já estava a espreita, quase tocando a porta que dá caminho ao espaço da aula-encontro.

Lídia começa a aula. Tentando buscar uma outra proposição para o desenho da figura humana ela sugere que a aula aconteça pela atuação dos próprios estudantes-passageiros, como desenhistas e desenhados, desenhos de cada um e desenhos de toda turma. A turma parece dizer sim com sorrisos, mas mantém-se sentados, imóveis, cada um em seu lugar. É difícil trocar os lugares, desacomodar corpos docilizados durante uma vida acadêmica.

O sol já penetrava o saguão do segundo andar e iluminava parte da sala. Lídia colocou-se a caminhar pelo centro de artes à procura de um bom encontro. Quando em um dos movimentos de descida-subida da escada é atravessada por um corpo em devir modelo. Os olhares se cruzam e os corpos sorriem e se acompanham até a sala 208. Eles adentram o espaço, já bem iluminado pelo sol, e um encontro desdobra-se em modelo, embarca uma aventura corporal-interprete-gráfica.

A aula começa. Naquela tarde a sala estava preenchida por um corpo de passageiros que acomodados em seus lugares aguardavam. O que tantos corpos juntos em um mesmo espaço aguardavam? Um corpo? E seus corpos? Que lugar tão confortável ocupavam? Lídia pensa o presente que acabava de acontecer e esboça, pela expressão facial, o que pode ser um acidente iminente ao professor: achar que é o autor da aula. E acreditando ser o proprietário de uma receita de aula que cresce e não abatum, bastaria reproduzir. Quantas outras possibilidades de aula caberiam naquele intervalo, entre o sol que invadia o saguão do Centro de Artes e adentrava a sala 208?

Talvez o equívoco esteja em crer que a aula começa quando se entra na sala. A aula enquanto encontro acontece. Uma aula-encontro está continuamente cheia. Está em estado de composição e de transbordamento. Ela carrega os traços da tarde, dos corpos, do espaço, da luz, de outrora, do agora, do plano de ensino, da escola, dos livros, das expectativas, etc. Uma aula está cheia, atual ou virtualmente. Constitui-se invisível e silenciosa, contudo intensa, pois implica numa combinação, uma relação entre matérias, corpos, temporalidades e espacialidades.

Como um passageiro que entra no ônibus em busca de chegar num destino, quem participa de uma aula-encontro, professores e estudantes, não sabem o que irão encontrar, que movimentos, paradas e desvios irão produzir o caminho. Uma aula praticada como encontro é uma aula-devir, diferente, inédita dela mesma. Uma aula que dá oportunidade ao improvável. E nessa suspensão do imprevisível, Lídia lembra das palavras de uma professora-intercessora sobre didáticas-artistas e as escreve em seu caderno:

ora insiste, até o ponto de saturação, nos saberes tradicionais; ora acumula, até o esgotamento, as relações existentes de poder; ora faz paródias e transforma subjetividades conhecidas em personagens de comédia; enquanto, às vezes, deixa de lado os valores intelectuais em prol dos intuitivos; etc. (CORAZZA, 2012)

Lídia percebe-se uma professora que traça percursos descontínuos, cria outras possibilidades de aula pelos desvios e acidentes. Compõe com os resíduos flutuantes e com as rupturas dos destinos. Naquela tarde teve um lampejo de consciência: a aula-encontro considera a natureza imprevisível do criar, não há coesão de forças, mas acasos e fragmentações.

Uma fala sem palavra, pelo corpo. Um grito que silencia a voz e esbraveja o corpo. Como desacomodar corpos tão domesticados, acostumados e adormecidos? Quais são os corpos da educação? Como compõem-se um corpo docente? O que produz? O que pode um corpo cotidiano? Como o cotidiano docente conforma e deforma um corpo? Que engrenagens movimentam, quais órgãos? Quão impassível suas articulações?

Pela atenção ao seu corpo, Lídia pensa e questiona diferentes e variáveis atuações de si, enquanto corpo docente. Talvez esses questionamentos a acomentam por sua prática artística que produz imagens pelo contato dos corpos, ou tais atravessamentos aconteçam por suas aulas de desenho de figura humana, de corpos desenhados e que desenham. Ou, simplesmente, por propor perceber-se, em primeira e terceira pessoa, corporalmente presente em diferentes situações.

Quando conheci a professora Lídia, na apresentação de um trabalho em um Congresso Científicos típico da vida acadêmica, tive a impressão de estar assistindo uma professora da área da dança, tamanha presença corporal de sua fala. Naquela mesma ocasião tive a surpresa de que a professora era da área das artes visuais e que apresentava um trabalho sobre a mediação da arte. Ela falava que a mediação proposta acontecia de maneira artística, realizada nos espaços instituídos do campo das artes visuais, como galerias e museus.

Minha surpresa foi tamanha pois, como podemos indagar, esses espaços,

historicamente, impõem uma justeza (no sentido de justo, correto e apropriado) e um estado corporal silencioso, contido, seguro, dócil, etc. Algo que exigia, assim, um determinado comportamento e um conduta - morais e políticas - para garantir a ordem, que já eram estabelecidas desde abertura das primeiras coleções para a burguesia do século XVIII. Contudo, deixando a História dos Museus um pouco a parte, mas não esquecendo que ela compõem subjetivamente a postura de nossos corpos, e continuamos com a estória de como Lídia rompeu meu corpo.



Imagem 3: Desenho retirado de sketchbook de Lídia.

Naquele encontro científico, em uma primavera de dias ensolarados, a professora propunha uma mediação que dobrava os modos que conhecia de experiência em espaços expositivos. Ela começava a apresentação tirando os sapatos e jogando um fio de barbante. Rompia, também, com os modos de apresentação em eventos científicos, desconstruindo um padrão de composição corporal estabelecida como correta e esperada de uma pesquisadora. Descalçando seus pés e envolvendo os corpos com o barbante, inscitava o público daquela sala a jogar com ela. Como nas mediações que apresentava naquele congresso, realizava uma comunicação-proposição a partir de “fazeções”. Consoante as mediações que aconteciam com um grupo de visitantes, que recebia nas galerias de arte que atuava com o grupo de estudantes mediadores, sentia-me acolhida por seu corpo-fala, nada convencional.

Ao final da apresentação estava envolvida no fio da trama que nós mesmos tínhamos tecido. Senti, naquele momento, a força e a potência de um corpo docente. Percebi que tínhamos possibilidades outras de composição corporal, docente-cotidiana-artística-pesquisadora. Notei naquele grupo de professores um corpo-docente, composição de corpos formados-deformados, formadores-deformadores escutando a si e ao outro. Descobrimo em primeira e terceira pessoa. Acolhendo pra desacomodar quando a experiência for possível.

Talvez esse corpo docente seja um corpo em devir. Um corpo da relação, que exercita e pratica cotidianamente a liberdade enquanto algo que está para acontecer, alguma coisa próxima à criação. Uma liberdade sem definição, sem essência, regra ou determinação. Uma liberdade relacional, uma atividade incessante da capacidade de ativar os afetos. Livre de causa, produzida na variação da sujeição, na possibilidade de criar algo, a vida.



Como praticar o cotidiano docente?

Lídia parece possuir uma espécie de campo magnético diferencial, pois consegue atrair ao seu redor um gama diversa de corpos e estados corporais. Talvez a causa seja seu sorriso, ou mesmo uma postura corporal que parece abrir os braços e piruetar com o que acontece. Mas a causa não convém, lhe interessa mais o efeito que cabe o acaso dos encontros.

Lídia adentra o centro de artes com um corpo dos começos, que acredita e em estado de espreita permeável. Espera que algo aconteça, para ampliar os lugares, transbordar estados praticados, inquietando corpos e criando outros agenciamentos didáticos

docentes.

Assim, o corpo de Lídia não caminha, parece deslizar, escorrer, abrindo possibilidades, esperanças de atravessamentos, compondo outros ritmos a partir do que os encontros tocam. Desamarram-se amarras, transpiram e transpõem os limites e dobram-se fronteiras de certezas, pontos de vista calcificados. E numa espécie de insitência gotejante, os movimentos de embate de forças promovem outros estados corporais, um outro corpo docente.

Por essa potência o corpo de Lídia vibra em estado epidérmico. Uma docência de superfície, ao acaso dos encontros:

— *Que emoção! Vou chorar!*

— *Obrigada pela presença e confiança!*

— *Agora entendi o espaço negativo!*

— *Yes!!!*

— *Sim, agora eu to vendo!*

— *Eu não sei o que tu faz nas tuas aulas...*

— *Só vou arrumar o cavalete.*

— *Tem alguma coisa que me faz estar aqui, me tira do centro, do equilíbrio, perturba, mas eu gosto. Acomoda de outro modo depois.*

— *Essas criações, proposições de agora são nossas também, estava atravessada pelos nossos encontros e experiências.*

— *Peguei o que quero falar. Não é o professor artista e sim o professor tecelador.*

— *Acho que se trocasses a mão vai funcionar.*

— *Eu achei o nome da disciplina bonito e quis fazer.*

— *Apesar da quantidade de leitura somos envolvidos pelo assunto, é uma maneira de abordar que dá vontade.*

— *Obrigada por ser nossa professora!*

— *Tu consegues chegar em nosso pensamento e produzir junto, ajuda a entender o que já está. Dá abertura e possibilidades.*

— *Aula de percepção corporal todos os dias!*

— *Uma sexta a tarde leve, prazerosa para começar bem o final de semana.*

— *To me sentindo Leonardo Da Vinci, só que sem abrir os corpos.*

— *Posso te abraçar?*

— *Que delícia, obrigada! Adoro alfajor!*

— *Já tentou pegar o lápis de outra maneira?*

— *É que eu não encherço a profundidade.*

— *Se faz uma espécie de ambientação e transforma-se o espaço.*

— *Eu não vou apagar a vela.*

— *Os começos... Difícil começar. Nessa leitura parece que estamos sempre começando.*



A professora Lídia, uma possibilidade de corpo docente epidérmico. Que se conjuga no infinitivo, produzida ao acaso dos encontros. Na composição dos corpos. Um corpo háptico (DELEUZE, 2007).

Como abordar o trabalho do professor pelas intensidades? Seria buscando pinçar, pelas experiências ordinárias, um trabalho docente epidérmico? Talvez o meio seja o início apropriado. Como disseram certos professores amigos-intercessores de Lídia:

Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando ela lhe ensina a sintaxe, ela não lhes dá, propriamente falando, informações, comunica-lhes comandos, transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, idéias ‘justas’, necessariamente conforme as significações dominantes.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.32).

Assim, se está no meio de imagens e discursos que remetem a toda uma organização que adentra o pensamento para exercer uma ordem estabelecida, positivista, um Estado universal. Porém nossa professora epidérmica pergunta-se como desterritorializar a educação maior, ou estabelecida, num ambiente acadêmico produtivista, competitivo e individualista?

As avaliações dos professores universitários são pontuadas por números de quantidade e indexações que promovem a diminuição de singularidades e o aumento na reprodução

de modelos e soluções, quantificam, classificam e enrijecem o pensamento. O trabalho do docente na universidade encontra-se carregado, há cargas ao seu redor - nos alunos, nos colegas, no plano de ensino, nos livros, no curso, no relatório de atividades – e outras cargas transbordam as cargas educacionais chegando próximo ao trabalho de gestores empresariais. Dessa forma a educação superior parece estar à serviço de um “inconsciente maquínico, de máquinas sociais, máquinas estéticas, máquinas teóricas, máquinas territorializadas que naturalizam os processos e equipamentos coletivos, operada como mais um mecanismo de controle.” (GUATTARI, 2013, p.288).

Que pedagogia, por sua vez, estaria, nessa concepção, fundamentalmente preocupada com a maneira mais eficiente de transmitir esses saberes a um conjunto de aprendizes? Uma pedagogia de um professor que pergunta com a resposta na manga, que propõe o pensar como uma boa conduta do raciocínio, como regra do bem-pensar, um pensamento do já determinado, do já formado (TADEU, 2002).

Lídia parece estar atuando em outro sentido, pois adentrando as brechas do trabalho docente, na permeabilidade da membrana do docente epidérmico, ela acredita possível uma atuação atenta as combinações, as conjugações, aos encontros, desvios, devires, intensidades, impulsos, saberes, trocas, acontecimentos, etc. E depois, só depois, ver o que daí resulta e perguntar se aumentam ou diminuem a potência de agir, nossa capacidade de vida (SPINOZA, 2010). Lídia pratica um devir-professor, que ao propor a construção de um conceito, como o de pássaro, por exemplo, “não pergunta a que gênero pertence ou que espécies tem?”, mas ‘de que se compõe?’ Não ‘o que é?’, mas ‘o que ele pode fazer?’ e o ‘que podemos fazer com ele?’. Pensar no ‘conceito’ de pássaro a partir da ‘composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 32. Apud. TADEU, 2002, p.53).

Nesse sentido Lídia intenta cadenciar e marcar a atuação docente que acontece no instante suspenso, o da pergunta, o da composição, o do possível. Essa atuação que acontece no encontro dos corpos, no entre, no arrepio da membrana epidérmica dado pelas “relações de repouso e de movimento, de velocidades e de lentidões” (DELEUZE, 2002, p. 128) entre as partes de que se compõe um corpo e entre os diferentes corpos. Ela não pratica as certezas, perder-se na estruturação do planejado, porque busca uma orientação pelas intensidades e imanências do trabalho de uma professora-artista. Ri de si mesmo, pois que “O humor é atonal, absolutamente imperceptível, faz alguma coisa fluir. Está sempre no meio, a caminho. Nunca retrocede, está na superfície, os efeitos de superfície, o humor é a arte dos acontecimentos puros.” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 82).

As aulas, as orientações, os seminários, os grupos de estudos, pesquisa e extensão são pensados e brotam a partir dos encontros. Já que,

[...] quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em composição com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas. E quanto mais as ações de um corpo dependem apenas dele próprio, e quanto menos dos outros corpos cooperam com ele no agir, tanto mais sua mente é capaz de compreender distintamente (SPINOZA, 2010. p.99).

Daí Lídia conhece seu corpo e o que ele pode a partir da relação, do encontro com os outros corpos, da possibilidade de um bom ou um mau encontro, aumentando ou diminuindo a potência de agir no mundo. O trabalho docente pela perspectiva de Lídia, um ponto de vista da intensidade, toma “um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe.” (DELEUZE. 2013, p. 177), colocando o mundo no meio. Um professor que está para o mundo, um trabalho de composição de mundos. Em certa medida emancipar o ofício, retirar a relação funcional, deixar a coisa em si mesma. Praticar o cotidiano docente.

Referências bibliográficas

CORAZZA, Sandra M. *Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula* in: xvi endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

DELEUZE, Gilles; PARNET, Clair. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*, São Paulo: Editora 34. 2013.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: *Lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor 2007.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SPINOZA, *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TADEU, Tomaz. *A ARTE DO ENCONTRO E DA COMPOSIÇÃO: Spinoza + Currículo + Deleuze*. Revista Educação e Realidade, v.27, n.2, 2002, p. 47-57.

INSURGÊNCIAS COTIDIANAS SOBRE O PROCESSO DE PROJETO

Felipe Aires Thofehr¹

Resumo

Este ensaio busca contribuir para a discussão dos percursos cotidianos nas disciplinas de projeto e seus processos de ensino e aprendizagem. Pautada em experiência discente no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas, as compreensões abarcam as contradições da contemporaneidade e os impasses no âmbito curricular. Como projeta o aluno que não experiencia a si mesmo? Como projeta o aluno sem contato com a construção da cidade? A reflexão que se produz aqui acerca do processo de projeto se fundamenta nessas problemáticas para aprofundar o pensamento sobre cidade, processos criativos, autonomia e representação.

Palavras-chave: Processo de projeto, representação, cidade, cotidiano.

Abstract

This essay looks for contributing to the discussion of the daily routes in the project subjects and its processes of teaching and learning. Based on the student's experience in Architecture and Urbanism course, in Universidade Federal de Pelotas, such understandings include the contradictions of contemporaneity and the impasses of a curricular framework. How does the student who does not self experience project? How does the student who has no contact with the construction of the city design? The reflection established here about the project process is based on these problems to deepen the idea on the city, creative processes, autonomy and representation.

Keywords: project process, representation, town, daily life.

Pensando o processo de projeto: Uma experiência da diferença

Este estudo busca aprofundar o entendimento sobre o cotidiano do processo projetual a partir de uma experiência discente no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas ao mesmo tempo que traz a reflexão sobre o aprendizado do aluno e os fundamentos da disciplina. Sabe-se que o aprendizado sobre o processo de projeto é multidisciplinar e significativo para desenvolver o profissional de arquitetura, por isso, grande parte dos currículos trazem as outras disciplinas como eixos – não menos importantes – mas que compõe e agregam ao projeto arquitetônico a partir de contexto, repertório teórico e arquitetônico, estrutura de linguagem e tecnologia. Com isso, é intenção do trabalho, também, sugerir a autonomia, a arte e a prática construtiva como ferramentas fundamentais para que o aluno possa aprender sendo crítico com os métodos pedagógicos.

Projeto exige uma linguagem madura em relação a si mesmo, afinal, um dos princípios formadores da representação se constrói em volta do que se é, de como se entende o mundo, por onde se habita, e conseqüentemente a partir do que se absorve entre relações – com lugares, pessoas ou símbolos. Assim, o processo de ser se dá através da troca e da observação, tecido entre diferenças, como uma linha a partir do múltiplo que se rompe e se refaz também a partir do múltiplo, em um ritmo, um padrão de interpretação e reinterpretação nas multiplicidades.

Ser devém do outro, em uma relação análoga entre arquiteto-agricultor, Brandão (2000) reflete sobre o conceito arquitetônico ao apontar uma ligação entre o pensamento e o modo concreto de estar e se relacionar com o mundo. Conceito deriva do latim conceptum e significa tanto pensamento ou ideia quanto fruto ou feto (BRANDÃO, 2000). Ao se projetar, conceitua-se pela vivência e para a vivência, se projeta para que a linguagem esparrame-se diante da existência e signifique-se pelo outro. Torna-se importante então que se identifique e aprenda com o que há de diferente, que se estude as diferenças no intuito de ampliar as perspectivas e estender o projeto ao outro.

Quando se fala em projeto, pelo olhar de Otília Arantes (2000), a partir de um rompimento dos modernos com o sistema de belas-artes, necessariamente se fala sobre existência. Esse pensamento introduz uma linguagem comum entre o aluno de Arquitetura e Urbanismo e o habitante da cidade. O que faz de alguém habitante de algum lugar? Em uma entrevista para a Escola da Cidade², Solano Benítez expressa que a partir do hábito se faz habitante, o que, no encontro ao pensamento de Gilles Deleuze (1925-1995), dá fruto à reflexão de que o hábito em sua estrutura é repetição e a diferença é a formação do conceito, ou seja, entre o habitar e o projetar se dá o momento simbólico ou a capacidade de extrair algo novo da repetição que o espírito contempla.

Assim, entende-se que o discurso de projeto é sobre representação. E o que é o processo de representação, afinal? Como isso se apresenta para o aluno? Como isso

¹ Acadêmico do curso de arquitetura e urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas.

² A Escola da Cidade é uma faculdade de arquitetura e urbanismo sediada no Município de São Paulo em 2001. Disponível em: www.escoladacidade.org <Acesso em 20 de maio de 2019>