UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO

CLARA MACHADO MEURER

Paisagem e poética:

Um estudo sobre criação e ensino de Arquitetura
a partir da experiência da Escola de Arquitetura e Design
da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso

São Paulo/SP
2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO

CLARA MACHADO MEURER

Paisagem e poética:

Um estudo sobre criação e ensino de Arquitetura
a partir da experiência da Escola de Arquitetura e Design
da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que
aloja o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada à Faculdade de
Arquitetura e Urbanismo da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Ciências.

Área de Concentração: Paisagem e Ambiente.

Orientador: Prof. Dr. Euler Sandeville Júnior

São Paulo/SP
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

EXEMPLAR REVISADO E ALTERADO EM RELAÇÃO À VERSÃO ORIGINAL, SOB RESPONSABILIDADE DA AUTORA E ANUÊNCIA DO ORIENTADOR.

A versão original, em formato digital, ficará arquivada na Biblioteca da Faculdade.

São Paulo, 12 de Março de 2020.

E-mail da autora: clameurer@gmail.com

Catálogo na Publicação
Serviço Técnico de Biblioteca
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Meurer, Clara Machado

Paisagem e poética: um estudo sobre criação e ensino de Arquitetura a partir da experiência da Escola de Arquitetura e Design da Pontícia Universidade Católica de Valparaíso / Clara Machado Meurer; orientador Euler Sandeville Junior. - São Paulo, 2020.

191 p.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Paisagem e Ambiente.

1. Paisagem. 2. Poética. 3. Métodos de Ensino. 4. Experimentação. I. Sandeville Junior, Euler, orient. II. Título.

MEURER, Clara Machado. **Paisagem e poética**: um estudo sobre criação e ensino de Arquitetura a partir da experiência da Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso. 2020. 191 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovado em 10/02/2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Euler Sandeville Jr. (Orientador)

Instituição: FAU USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. Artur Simões Rozestraten

Instituição: FAU USP

Julgamento: _____

Profa. Dra. Lucia Maria de Sá Antunes Costa

Instituição: UFRJ

Julgamento: _____

Prof. Dr. Fernando Mauricio Espósito Galarce

Instituição: PUC-Rio

Julgamento: _____

Prof. Dr. Jaime Reyes Gil

Instituição: PUC Valparaíso (Chile)

Julgamento: _____

À Namir, Itel e Paula.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desse trabalho é resultado de um deixar-se afetar pelo outro lado da América do Sul e a partir desse encontro simples, ter iniciado uma vivência entre fronteiras.

Mirando hacia el Pacífico:

Agradezco a mis primeros anfitriones en el territorio chileno. A través de su generosidad y apertura al desconocido - yo - he conocido Amereida, la Ciudad Abierta y muchos actores presentes en esas páginas, responsables por construir la riqueza de esa experiencia compartida.

Al poeta Manuel Florencio Sanfuentes por el gesto compartido en la afectividad. Al prof. Dr. Andrés Garces, por la oportunidad de participar de la travesía de Ouro Preto.

Agradezco igualmente a todes les arquitectes de la Escuela que abrieran sus bitácoras y pudieran compartir páginas de su vivencia y formación, durante mis investigaciones en la Escuela, o auxiliaron en la obtención de la bibliografía desde Chile, em especial: Valentina Véliz, Paula Ramírez, Nicolas Ibaceta, Camila Hernán, Esmeralda Rodriguez, Paula Andrea Olmedo, Constanza Neira Ortega, Cristobal Cox y Constanza Jara.

A partir da costa do Atlântico:

Agradeço aos profs. Dra. Patrícia Maya Monteiro e Rogério Amorim do Carmo por trilharem comigo aquela primeira subida ao monte.

À prof. Adriana Sansão por dar início ao que seria uma longa viagem.

Ao prof. Dr. Euler Sandeville Jr. por manifestar grande receptividade ao tema e ao projeto de pesquisa *quando tudo ainda era estrangeiro*, e pelo diálogo indispensável durante todo o desenvolvimento desta caminhada.

Ainda, agradeço aos profs Drs. Artur Rozestraten (FAUUSP) e Dr. Fernando Esposito Galarce (Puc-Rio) por terem prontamente aceito o convite para participação na banca de Qualificação, e pelos direcionamentos de grande valia para a estruturação da etapa final da pesquisa.

Aos amigos Beatriz Castiglione, Marta Raquel Alves, Francesco Santoro, Marina Lima, César Jordão e Isabel Lima, companheiros de viagem.

Por fim, agradeço aos colegas do NEP/Instituto da Paisagem por emprestarem seus olhares durante o desenvolvimento deste trabalho.

O apoio, a presença e a existência de muitas mulheres foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Agradeço à Luzia I. e Paula M. pelo suporte incondicional em todas as etapas, e por celebrarem comigo todas as minhas conquistas.

Aqui chegamos, juntas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
APRESENTAÇÃO	19
INSERÇÃO TEMÁTICA A formação do arquiteto	19
APROXIMAÇÕES AO TEMA	30
TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	31
ESTRUTURA METODOLÓGICA	32
ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS	34
I PAISAGEM, ENSINO E CRIAÇÃO	37
1.1 VISÕES DA PAISAGEM.....	38
1.1.1 ORIGENS.....	38
1.1.2 A COMPONENTE ESTÉTICA E AS REPRESENTAÇÕES NA ARTE	41
1.1.3 TERRITÓRIO, AMBIENTE E NATUREZA.....	46
1.2 PAISAGEM, VIVÊNCIA E PROJETO: a ação do arquiteto	49
II APROXIMAÇÕES À POÉTICA	55
2.1 ENSINAR, CRIAR, FAZER ARQUITETURA.....	55
2.2 PRÁXIS E POIESIS	56
2.3 A COMPONENTE ARTÍSTICA DA ARQUITETURA.....	60
2.3.1 O status da Arte.....	61
2.3.2 A dimensão simbólica.....	63
2.3.3 Arquiteto, ser imaginante.....	66
2.4 POÉTICA DA ARQUITETURA	68
2.4.1 Arquitetura enquanto objeto	69
2.4.2 Palavra anunciada: o caráter inaugural da Arquitetura	75
2.4.3 Palavra construída, palavra vivenciada.....	82
III POÉTICA E OFÍCIO A EXPERIÊNCIA DA EAD-PUCV	87
3.1 APROXIMAÇÕES À EXPERIÊNCIA DE ENSINO	87
3.1.1 CONTEXTO REGIONAL E ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA ..	88
3.2 HISTÓRICO DE FORMAÇÃO.....	92
3.3 ESTRUTURA ACADÊMICA.....	106
IV PALAVRA FALADA POÉTICA E MÉTODO.....	111
4.1 AMEREIDA E SUAS DERIVAÇÕES	114
4.2 O POETA PRESENTE E OS <i>TALLERES DE AMEREIDA</i>	118
4.3 ATOS POÉTICOS E CRIAÇÃO	123
4.4 METÁFORAS POÉTICAS.....	126
V PAISAGEM E PRÁTICA Diálogos com a Paisagem na EAD-PUCV	131
5.1 O ATO DE OBSERVAÇÃO.....	131
5.2 O ABERTO E O COLETIVO.....	139
5.2.1 <i>CIUDAD ABIERTA</i> , CAMPUS DE IMAGINAÇÃO ATIVA.....	139
5.2.2 <i>AO MAR INTERIOR</i> : TRAVESSIAS PELA AMÉRICA.....	162

CONCLUSÕES O ENSINAR A PARTIR DA PAISAGEM	169
O ARQUITETO E A PAISAGEM	169
POÉTICA DA ARQUITETURA.....	170
PAISAGEM E APRENDIZAGEM.....	170
PENSAR, REFLETIR, CRIAR.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	173
ANEXO A	183
ANEXO B	185
ANEXO C	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa administrativo de Chile com a Região de Valparaíso destacada.	89
Figura 02 - Mapa da Região de Valparaíso, apresentando a numeração dos estados.....	89
Figura 03 - Província de Valparaíso, com pontos de interesse sinalizados.	90
Figura 04 - Foto aérea dos terrenos que compõem a Ciudad Abierta.	91
Figura 05 - A América do Sul orientada segundo o Cruzeiro do Sul, 1967.....	99
Figura 06 - Mapa Invertido, Joaquín Torres-García, 1943.	99
Figura 07 - Linha do tempo 1941-1990.	101
Figura 08 - Linha do tempo 1991-2017.	101
Figura 09 - Obras construídas na Ciudad Abierta.	104
Figura 10 - Travessias realizadas.	105
Figura 11 - Ato poético com professores e alunos no pátio da sede da Escola, em Viña del Mar.	107
Figura 12 - Ato poético para recepção aos novos alunos de primeiro ano na Ciudad Abierta.	108
Figura 13 - Mapa do poema Amereida, representando o sistema hídrico.	117
Figura 14 - Mapa do poema Amereida, representando as cotas das superfícies sub-marítimas.	117
Figura 15 - Oficina de Amereida na Ciudad Abierta.	120
Figura 16 - Desenhos de Observação.	133
Figuras 17 e 18 - Desenhos de Observação.	134
Figura 19 - Etapas da observação arquitetônica.	136
Figura 20 - <i>Ágora de Los Intercambios e hospedería Las Celdas</i>	143
Figuras 21 e 22 - Atividades realizadas com os alunos na Ciudad Abierta.....	150
Figura 23 - Camadas da paisagem vistas a partir da Ciudad Abierta.	153
Figura 24 - Região da Ciudad Abierta onde se inicia a caminhada.	153
Figura 25 - Caminhos percorridos em direção à praia.	154
Figura 26 - Caminhos percorridos em direção à praia.	154
Figura 27 - Escultura que sinaliza o local de passagem.	155
Figura 28 - Zona de superfície compactada e linha férrea existente.	155
Figura 29 - Impressões na escala corpo-paisagem.	156
Figura 30 - Padrões da cobertura vegetal existente.	156
Figura 31 - Padrões da cobertura vegetal existente.	157
Figura 32 - Padrões da cobertura vegetal existente.	157
Figura 33 - Dunas próximas à praia.....	158
Figura 34 - Dunas próximas à praia.....	158
Figura 35 - Chegada à praia.	159
Figura 36 - O caminhar em outras direções.	159
Figura 37 - Grande superfície gramada na qual são realizadas atividades físicas.....	160
Figura 38 - Área de dunas soltas. Ao fundo, o humedal.	160

RESUMO

MEURER, Clara Machado. **Paisagem e poética**: um estudo sobre criação e ensino de Arquitetura a partir da experiência da Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso. 2020. 191 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O trabalho propõe discussões sobre os processos do ensinar e criar em Arquitetura a partir das relações estabelecidas com a paisagem e abre questionamentos gerais sobre os conteúdos que compõem os currículos de formação nas faculdades de Arquitetura brasileiras, e sobre o papel dos arquitetos nas sociedades contemporâneas. Para tanto, parte de uma análise da filosofia, dos métodos e das práticas aplicados na experiência de ensino da Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (EAD-PUCV), Chile, apresentada como estudo de caso. A título de aproximação aos campos teóricos, são abordados o conceito da poética (poiesis) e um conjunto de visões desenvolvidas no campo dos Estudos da Paisagem. O trabalho foi estruturado a partir de duas frentes: uma seção inicial de discussão dos conceitos, composta por dois capítulos; e uma seção de análise da experiência de ensino chilena, composta por três capítulos. A aproximação ao estudo de caso é realizada a partir da observação da inserção da palavra (el habla) nas falas, nos atos poéticos, nas disciplinas e nas publicações que compõem a Bibliografia Fundamental da EAD-PUCV, e como ela seria compreendida enquanto método pelos professores da Escola. Observou-se, ainda, sua inserção na estrutura acadêmica, através das relações que estabelece no plano individual (de formação dos alunos) e na esfera da coletividade, através das práticas da Ciudad Abierta e das travesias. Através das análises, foi possível relacionar e discutir os padrões de interação com a paisagem existentes nos ambientes de ensino de Arquitetura brasileiros, e avaliar os benefícios existentes na adoção de práticas em diálogo com a paisagem.

Palavras-chave: Paisagem. Poética. Métodos de Ensino. Experimentação.

ABSTRACT

MEURER, Clara Machado. **Landscape and poiesis:** a study on Architectural creation and education from the experience of the Escuela de Arquitectura e Diseño de la Pontificia Universidad Catolica de Valparaíso. 2020. 191 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

The work proposes to discuss different approaches to teaching and creating architecture based on the relations maintained with the landscape during these processes. It also suggests general inquiries about the contents of the curriculums of Faculties of Architecture in Brazil, and about the assignments of architects at contemporary societies. Therefore, it starts with an analysis of the philosophy, methods and practices applied at Escuela de Arquitectura e Diseño de la Pontificia Universidad Catolica de Valparaíso (EAD-PUCV), Chile, presented as case study. As an approximation to the theoretical fields, the concept of poetics (poiesis) and a set of views developed in the field of Landscape Studies were addressed. The work is structured in a first section, divided in two chapters, dedicated to discuss base concepts of landscape and poiesis; and in a second section, divided in three chapters, dedicated to analyzing the Chilean educational experience. The approach to the case study is based on the observation of the insertion of the word (el habla) in the speeches, in the poetic acts, in the disciplines and in the publications of the fundamental bibliography of EAD-PUCV, and how the Chilean teachers visualize it as a method. Its insertion was also analyzed concerning the educational structure, through the relationships it establishes at the individual level (of the students' education) and in the sphere of the community, through the practices of Ciudad Abierta and the travesías. As a result, it was possible to relate and discuss the existing patterns of interaction between the landscape and architectural educational environments in Brazil, and to evaluate possible benefits associated to the adoption of practices in dialogue with the landscape.

Keywords: Landscape. Poiesis. Educational Methods. Experimentation.

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO

Pensar, ensinar e criar Arquitetura. O trabalho apresenta uma leitura sobre a criação ou poética da Arquitetura em interlocução com a paisagem, a partir da dimensão do ensinar. Desejou-se lançar um olhar sobre as relações homem-paisagem desenvolvidas ao longo da formação de arquitetos, no âmbito acadêmico, e oferecer comentários sobre como essas relações podem apresentar rebatimentos na prática do ofício. Para tanto, o conjunto de práticas que compõem a experiência de ensino chilena da Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (EAD-PUCV) é analisado como estudo de caso. Parte-se de uma trajetória metodológica que discute pontos fundamentais sobre os temas da paisagem e da poética, assim como a inserção desses temas no âmbito da formação acadêmica em Arquitetura. Ao longo de todo o trabalho, adotou-se uma postura dialógica entre as práticas adotadas na experiência de ensino chilena e os modelos de atuação vigentes nas faculdades de Arquitetura brasileiras.

A pesquisa está estruturada a partir de duas frentes: uma seção inicial de aproximação aos campos conceituais da Paisagem e da Poética, composta por dois capítulos; e uma seção de análise da experiência de ensino chilena, composta por três capítulos. A aproximação ao conjunto de práticas de ensino da EAD-PUCV é estruturada a partir de dois eixos principais, relacionados aos seus componentes metodológicos. Primeiramente, trata-se da *Palavra Escrita e Falada*, ou *el habla*, presente nas publicações que compõem a Bibliografia Fundamental da EAD-PUCV, que é trabalhada dentro o conteúdo das aulas e expressa nos atos poéticos. Em seguida, é analisada a *Palavra Vivenciada*, a partir do eixo que trata dos atos de observação, das práticas desenvolvidas no *campus de imaginação ativa Ciudad Abierta* e das *travesías* - viagens de trabalho e estudo pelo continente americano. A partir dessas análises voltadas à experiência de ensino chilena foi possível relacionar questões gerais sobre os processos de criação em Arquitetura e sobre a inserção dos estudos da paisagem na formação de arquitetos, de maneira a estabelecer paralelos com os métodos e abordagens-padrão observados no ensino das faculdades brasileiras.

INSERÇÃO TEMÁTICA | A formação do arquiteto

Como ponto de partida, mostrou-se necessário realizar uma breve introdução à temática da formação do arquiteto nas universidades brasileiras, com o objetivo de expor uma visão geral sobre os modelos de ensino empregados nas faculdades de Arquitetura, e, assim, possibilitar a adoção de uma postura dialógica entre os currículos empregados no Brasil e em outros países. Essa aproximação inicial à temática foi impelida pelos seguintes questionamentos: Como foram definidos os conteúdos que compõem o currículo de formação do profissional de

Arquitetura? Quais as influências e os grupos de conhecimentos que competiam à profissão, em sua origem? Quais transformações podem ser observadas no currículo de formação do arquiteto na atualidade, em relação a esses conteúdos originais? Para tanto, mostrou-se necessário partir de uma perspectiva mais ampla, buscando informações sobre as faculdades de Arquitetura europeias, que deram origem aos modelos adotados no Brasil e, em seguida, registrar as alterações ocorridas ao longo dos anos a partir dos formatos adotados.

Parte-se, assim, por compreender o formato de ensino original das faculdades de Arquitetura europeias. Segundo Marques (1983), as duas primeiras faculdades de Arquitetura surgiram, respectivamente, no século XVI na Itália (Academia das Artes do Desenho, criada em 1563 por Cosimo I de' Medici, em Florença) e no século XVII na França (Academia Real de Arquitetura, fundada em 1671). A estrutura dessas faculdades seria reconhecida como o formato de ensino das *academias*, que era centrada na relação entre os mestres e os aprendizes, e abrangia conteúdos de formação artística e conhecimentos científicos (matemáticas e físicas). Essa estrutura de ensino, que prevaleceria até o século XVIII, condizia com o perfil do arquiteto formado neste período: um profissional humanista e de atuação abrangente, que dominava conhecimentos teóricos e práticos, mas que conservava, predominantemente, uma postura intelectual. Além disso, a configuração observada nessas primeiras faculdades de Arquitetura estava relacionada à forma como diferentes tipos de 'artes do construir' eram agrupadas em uma mesma categoria. Conforme esclareceria Benevolo (2001, p. 35), "a palavra "construções" indica, em fins do século XVIII, um determinado número de aplicações técnicas: edifícios públicos e particulares, estradas, pontes, canais, movimentos de terra e obras urbanas: aquedutos e esgotos".

Ao longo do século XVIII na França, essa compreensão dos 'profissionais da construção' se modifica e por extensão, incorre na alteração da estrutura das faculdades e na emancipação das escolas de Engenharia. A fundação da Escola de Pontes e Estradas e da Escola de Engenheiros ocorre, respectivamente, em 1747 e 1748. Com a ampliação das possibilidades técnicas no campo da construção, passariam a ser oferecidas maiores oportunidades aos profissionais de engenharia, sobretudo para aqueles formados nas novas Escolas Politécnicas.

A partir dessa progressiva autonomização das profissões de Engenharia em relação à Arquitetura e do surgimento de novos campos de trabalho para os engenheiros, impulsionados pela expansão urbana e pelas novas técnicas industriais, os arquitetos passam por um período de baixo reconhecimento profissional, durante o qual são limitadas suas possibilidades de atuação. Segundo Benevolo (2001, p.38), em 1793 a Academia Real de Arquitetura de Paris chega a ser suprimida e a profissão passa por uma fase de desvalorização da categoria. Durante certo período, aos profissionais titulados como engenheiros era possível adquirir o título de arquiteto mediante o pagamento de uma taxa. Apenas após o regulamento de 1867 é restituída a liberdade de cátedra da Escola de Belas-Artes (*École de Beaux-Arts*) e garantida a conservação da instituição.

O regulamento de 1867 reflete essas incertezas; ele confirma a orientação tradicional dos estudos, mas mantém alguns dos ensinamentos sistemáticos pedidos pelos racionalistas e define a figura do arquiteto, instituindo um diploma que põe fim ao período de liberdade profissional iniciado em 1793. (Ibid., 2001, p. 148)

Também colaboraria para esse distanciamento uma diferenciação entre as profissões do campo da construção de acordo com o teor de suas obras. Essa diferenciação estaria centrada na separação entre o fazer dedicado ao útil - compreendido como competência dos engenheiros - e o fazer dedicado ao belo, associado ao caráter artístico e simbólico presente nas obras de Arquitetura. Produz-se, nesse contexto, um pensamento que refletiria “a cisão entre a ciência e sua técnica, de um lado, e a arte, do outro, isto é, entre arquitetura e construção” (GIEDION¹, 1941, p. 209, apud Ibid., 2001, p. 62).

A ruptura entre a noção do belo e do útil atingirá maior significado na medida em que o processo de produção de lugares, com o avanço das relações capitalistas de produção, torna-se, prioritariamente, um processo de produção de mercadorias. Os arquitetos, conferindo a beleza aos lugares a serem produzidos, dirigem-se fundamentalmente para a concepção de bens de consumo simbólicos, ou seja, aqueles em que o trabalho artístico se torna necessário para a realização do valor. (MARQUES, 1983, p. 31)

Durante o século XIX e início do século XX na França, além dos embates observados entre arquitetos e engenheiros, começam a ser sinalizadas divergências entre os arquitetos formados em instituições que empregavam o formato das politécnicas e o formato *Beaux-Arts* (Belas Artes). Os profissionais passariam a defender os currículos correspondentes às suas escolas de origem: os arquitetos formados nas Escolas Politécnicas apresentavam uma formação pragmática, norteados pela economia, pelo gosto clássico e pelos preceitos do Neoclassicismo; enquanto os arquitetos das Academias (então, *École de Beaux-Arts*) recebiam uma formação de base predominantemente artística. Ainda: enquanto o curso da Escola Politécnica, ministrado por Durand², possuía como foco principal objetivos práticos para as construções e seguia princípios de coerência e economia para definição das formas, a *École de Beaux-Arts* desejava conservar uma maior liberdade quanto às escolhas estilísticas e às diretrizes ensinadas aos estudantes.

Assim, os engenheiros fazem progredir, durante o século XIX, a técnica das construções e preparam os meios de que se irá servir o movimento moderno, porém, ao mesmo tempo, colocam sobre esses meios uma pesada hipoteca cultural, associando a eles uma espécie de indiferença pela qualificação formal e legando os hábitos de construção a certas correspondências habituais aos estilos passados. (BENEVOLO, 2001, p. 68)

Observadas as características dos dois formatos, portanto, é possível reconhecer que a formação em Arquitetura, em sua origem, centrava-se na dualidade Arte e Técnica. Os modelos das escolas de Arquitetura francesas seriam adotados por diferentes países europeus, inclusive Portugal e por extensão, a partir de 1792, em suas colônias. Segundo

1 Giedion, S. Time, Space and Architecture. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1941.

2 Jean-Nicolas-Louis Durand (1760-1834) foi um professor, arquiteto e teórico de arquitetura francês. Se torna professor de Arquitetura na Escola Politécnica em 1795. É de sua autoria o tratado “*Précis des leçons d’architecture*”, de grande importância e tido como referência para projetos de edifícios. Defensor do funcionalismo e da economia na construção.

Lagos (2013), esses mesmos modelos seriam empregados e tomados como referência para a formação das primeiras escolas de Arquitetura nos países de colonização espanhola. O autor destacaria essa influência, em especial, no contexto chileno.

É interessante observar as mudanças que propiciam a introdução desses modelos no cenário brasileiro. Nesse período que compreende o final do século XVIII e início do século XIX, a formação de profissionais e a produção no campo das construções no Brasil ainda atendia, principalmente, às demandas de conquista ou defesa de territórios. Para corresponder a essas demandas construtivas, existiam cursos de formação profissional em Academias militares, que mesclavam “noções de matemática, topografia, artilharia, fortificação e construção, à geometria, à perspectiva, ao desenho e decoração” (MARQUES, 1983, p.32).

Com a passagem do século XVIII para XIX, tem início um período de mudanças em toda a estrutura do Brasil colônia. Se durante os três primeiros séculos de colonização a Coroa portuguesa não investiu no desenvolvimento brasileiro enquanto nação, empenhando principalmente iniciativas de exploração de recursos, é coerente a constatação de que a educação disponível aos povos que habitavam o território brasileiro neste período se restringia ao nível básico, ficando a cargo das instituições jesuíticas. Conforme afirma Fernandes³ (1984, apud PETRINI, 2017, p. 13), “foi preciso a transferência da Corte para que ocorresse o transplante de algumas instituições e técnicas culturais chaves da civilização moderna. ”

Assim, a partir da transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808 é promovido um processo de estruturação da sociedade colonial que, dentre outras medidas, incluiria a implantação do ensino superior, com o objetivo de prover cargos burocráticos e ocupações destinadas a profissionais liberais. Diante da necessidade de profissionais especializados, inicialmente foram criados cursos independentes, que suprissem os campos profissionais de demanda imediata. Assim seriam fundados os primeiros cursos de Medicina no Rio de Janeiro e Salvador em 1808 e os cursos de Direito em São Paulo e Olinda, em 1828.

A ideia de universidade já permeava alguns setores da Monarquia, porém as tentativas foram fracassadas, principalmente por dois motivos: Portugal não autorizava cursos de ensino superior na colônia para manter os laços de dependência e de unicidade sobre o pensamento intelectual a ser reproduzido no Brasil, bem como temia que os ideais libertários do Iluminismo influenciassem possíveis revoltas separatistas. Dessa forma, [...] os cursos instalados no Brasil logo após a chegada da corte tiveram o caráter de serem utilitários à nova burocracia que surgia no país. (Ibid., 2017, p.14)

O aumento no consumo de bens simbólicos também é observado dentre as mudanças na sociedade colonial naquele momento. É nesse contexto de estruturação que o Brasil recebe a Missão Artística Francesa, em 1816, com o objetivo de introduzir o ensino artes e da arquitetura no Brasil.

3 FERNANDES, F. A questão da USP. São Paulo: Brasiliense, 1984

No campo das artes, porém, nada se iguala em importância à chegada ao Rio de Janeiro, em março de 1816, da Missão Artística Francesa, contratada para dar início ao ensino sistemático das artes e da arquitetura civil no Brasil. A Missão era chefiada pelo escritor Joachim Lebreton e dela faziam parte artistas de sólida formação acadêmica, como o pintor Nicolas Antoine Taunay, o pintor e desenhista Jean Baptiste Debret, o escultor Auguste Marie Taunay, o gravador Charles Simon Pradier e o arquiteto Grandjean de Montigny; além de alguns artífices (serralheiros, carpinteiros, etc.). (COUTO⁴ 2015, apud PETRINI 2017, p.17)

Na ocasião da instalação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios em 1816, Lebreton⁵ expressa o desejo de que fosse criada, conjuntamente, uma Escola de Artes e Ofícios independente, que viesse a prover formações profissionalizantes para estudantes de classes mais pobres. Sua proposta não seria atendida. Essa intenção de Lebreton expressava um desejo de manter o foco das atividades e dos ensinamentos da Academia voltados às “artes maiores”, produtoras de bens simbólicos. A partir de 1826 a Escola passa a ser nomeada Academia Imperial de Belas Artes, vindo a receber o nome de Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), pelo qual é reconhecida, em 1890.

No ensino da ENBA predominaria a utilização da linguagem formal neoclássica, adotada conforme os ensinamentos do arquiteto Grandjean de Montigny⁶. Por volta de 1855, período em que a ENBA possuía poucos alunos, o currículo incluía disciplinas como: Desenho e Ornatos, Escultura de Ornatos, Desenho Geométrico, História das Artes e estética, Arqueologia e Aritmética, Geometria Descritiva, Perspectiva e Sombras, Estereotomia Trigonometria, Ótica e Desenho Industrial. (UIA-UNESCO⁷, 1978 apud MARQUES, 1983, p. 40-41). O baixo interesse pela formação oferecida pela Academia Imperial/ENBA ao longo do séc. XIX parece estar relacionado a uma imprecisão no imaginário geral quanto às atribuições do arquiteto, e ao fato de que atividades como *concepção de edifícios nobres* ou *composição de fachadas* eram, naquele então, igualmente desempenhadas por engenheiros, arquitetos estrangeiros que atuavam no Brasil e profissionais não-especializados, diminuindo ainda mais as possibilidades de atuação

4 COUTO, A. L. F. Academia imperial de Belas Artes. Disponível em http://www.brasilartesciclopedias.com.br/temas/academia_imperial_de_belas_artes.html. Acesso em 04 Jan 2017.

5 Joachim Lebreton (1760-1819) foi um professor e administrador francês. Trabalhou na administração pública, tendo atuado como chefe da Seção de Museus, Conservatórios e Bibliotecas, do Ministério do Interior francês. É enviado ao Brasil junto à Missão Artística Francesa e artistas como Auguste Taunay, Jean-Baptiste Debret e Grandjean de Montigny, como parte do projeto de estabelecimento de uma escola de artes e ofícios no Brasil.

6 Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny (1776-1850) foi um arquiteto francês que chega ao Brasil em 1816 como integrante da Missão Francesa. Estudou na Itália, onde frequentou a Academia Francesa de Belas Artes, dando continuidade a seus estudos, em especial na arquitetura clássica. Dirigiu as obras de adaptação da Vila Médici, adquirida pelo governo francês para nova instalação da academia, e realizou inúmeros outros projetos em seu país de origem. No Brasil atuou como o primeiro professor da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, arquiteto e paisagista.

7 UIA-UNESCO. Relatório sobre o Ensino de Arquitetura no Brasil. In: ABEA. (Org.) Sobre a História do Ensino de Arquitetura no Brasil. São Paulo: ABEA, 1978.

A partir de 1894 surgem novos cursos de Arquitetura no Brasil, no interior das Escolas Politécnicas de São Paulo e de Salvador, e em 1917 na Escola de Engenharia Mackenzie, também localizada na capital paulista. Esses novos cursos surgem após sucessivas mudanças na estrutura sociopolítica brasileira - relacionadas à abolição da escravidão em 1888 e à proclamação da República em 1889 - e passam a oferecer uma formação de caráter profissionalizante, pragmático e especializado.

A estrutura do curso de Arquitetura da Escola Politécnica e da Escola de Engenharia Mackenzie tinha início com um módulo de três anos de estudos integrados, ou seja, disciplinas comuns às carreiras de Engenharias e Arquitetura. Após esse período, iniciava-se o *Curso Especial*, no qual cada aluno passa a cursar disciplinas específicas à especialidade escolhida. Segundo Marques (1983, p. 92) no formato das escolas politécnicas era possível observar a ausência de disciplinas referentes à teoria e à história da Arquitetura, assim como relativas ao planejamento, detalhamento e orçamento dos projetos, o que “desprivilegiava não somente o processo de criação artística como também a formação humanística e cultural”. Compreende-se que, segundo esse formato, o ensino de Arquitetura era direcionado principalmente à capacitação técnica dos profissionais, sem que houvesse uma parcela dos conteúdos dedicados à formação global do aluno enquanto indivíduo e agente social. Essa preocupação só passaria a figurar como parte das atribuições educacionais das instituições de ensino a partir do projeto desenvolvido para as universidades⁸.

[...] na medida em que se dava a expansão de vários centros urbanos do país e que surgiam novas oportunidades de trabalho na área de construção, era necessário que tais oportunidades fossem preenchidas por arquitetos. Portanto, essa luta remetia a ampliação da capacidade do aparelho formador com um ensino específico e diferenciado, que legitimasse as reivindicações dos arquitetos quanto às suas atribuições profissionais. (Ibid., 1983, p. 83)

A partir da década de 1930 tem início a era desenvolvimentista no Brasil - uma fase que seria marcada por um processo de modernização cultural da sociedade brasileira, que se manifestaria nas artes, na música e que, no campo da Arquitetura, seria acompanhada de uma busca por afirmação do campo profissional e por maior autonomia das faculdades (em relação às faculdades de Engenharia). Essas mudanças são contemporâneas ao desenvolvimento do projeto de universidades nacionais⁹, que surge após a criação do Ministério da Educação, no início da Era Vargas¹⁰. Em 1931 viria a ser instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras e em 1933 entraria em vigor a legislação que define a profissão do arquiteto no país.

⁸ O Estatuto das Universidades Brasileiras é criado a partir do Decreto 19.851 de 11 de Abril de 1931.

⁹ A criação do projeto de universidades nacionais estaria relacionada a um desejo de expansão econômica do país que, para ser alcançado, dependia de um aumento na oferta de profissionais qualificados.

¹⁰ Entende-se por *Era Vargas* o período da história do Brasil de 1930 a 1945, que engloba o Governo Provisório (1930-1934), o Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945) - sendo a última fase assumida a partir de um golpe de estado autoritário, da diluição do congresso e da adoção de poderes ditatoriais.

Nesse cenário, no qual ainda era pequeno o número de faculdades de Arquitetura existentes no Brasil, inicia-se um período tanto de ampliação do campo de atuação do arquiteto, quanto de aumento do número de profissionais. Esse crescimento do campo profissional pode ser visto como uma resposta às mudanças sociais observadas na segunda metade do século XX, que gerariam novas demandas por serviços e mão de obra nos meios urbanos. Nesse período seriam abertos cursos de Arquitetura em outras capitais brasileiras, como em Belo Horizonte/MG, que teriam como referência a estrutura de ensino tradicional da ENBA, inspirada na Escola de Belas-Artes de Paris.

Comparativamente, ressalta-se que a estrutura dos cursos fundados a partir do formato *Beaux-Arts* (Belas Artes) também era organizada a partir de um *Curso Geral* de duração de três anos. Esse *Curso Geral*, no entanto, era compartilhado com as carreiras de formação artística, como pintura, escultura e gravura, e continha disciplinas como Desenho Figurado, Escultura de Ornatos, Descritiva, Perspectiva, História das Artes e Física e Química aplicada às Artes. Nesse período, observou-se que os temas trabalhados nas disciplinas de projeto - de Composição - começavam a se mostrar defasados em relação às necessidades das cidades e das sociedades do século XX, conforme afirmaria Marques (1983, p.94): “nas cadeiras de Composição de Arquitetura - as que eram específicas a este curso - desenvolviam-se temas do tipo “residência para uma família distinta”, “torre para residência de um filósofo”, “sala de passos perdidos¹¹” etc.”

Essa estrutura, correspondente à formação dos arquitetos na ENBA, passaria por revisões: em 1930 o arquiteto Lúcio Costa¹² assume a direção da ENBA e propõe uma reforma curricular que, dentre outras propostas, incluiria atualizações do currículo do curso de Arquitetura. Seriam propostas atualizações dos temas das disciplinas de Composição, além da estrutura da grade curricular. Segundo Ferreira; Ono; Nobrega (2017), a proposta de reforma curricular de Lúcio Costa abrangia a inclusão de disciplinas de Urbanismo e Paisagismo à grade curricular. Ele também introduz novos professores como Gregori Warchavchik¹³ e Affonso Eduardo Reidy¹⁴, com o objetivo de trazer para o ambiente acadêmico discussões

11 Na filosofia maçônica, nomeia-se como *Sala de Passos Perdidos* a ante-sala anterior ao átrio do Templo Maçônico. Pode ser classificada como uma sala de recepção, que permite a convivência livre e a preparação dos membros antes de ingressar para as cerimônias. A simbologia associada à denominação se origina no fato de que todo o passo realizado antes do ingresso na Maçonaria, ou que não se coaduna com suas Leis, deve ser considerado simbolicamente como perdido.

12 Lúcio Marçal Ferreira Ribeiro de Lima Costa (1902-1998) foi um arquiteto, urbanista e professor brasileiro, nascido na França. Torna-se mundialmente reconhecido por vários projetos, em especial o da cidade de Brasília.

13 Gregori Ilych Warchavchik (1896 - 1972) foi um arquiteto russo considerado o introdutor da arquitetura moderna no Brasil, por meio de suas obras e publicações sobre o tema na imprensa. Em 1931, torna-se professor na Escola Nacional de Belas Artes (Enba).

14 Affonso Eduardo Reidy (1909 - 1964) foi um arquiteto brasileiro. Forma-se arquiteto em 1930 na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. É apontado por Lucio Costa como assistente de Gregori Warchavchik na Escola Nacional de Belas Artes. Em pouco tempo Reidy assumiria o cargo de professor ocupado por Warchavchik nas cadeiras de desenho e planejamento urbano, contribuindo para a formação de uma geração de arquitetos que ficaria conhecida como “escola carioca”.

sobre “a nova linguagem formal” - ou seja, a linguagem da arquitetura moderna. Conforme afirmaria Pinheiro¹⁵ (2005, apud Ferreira; Ono; Nobrega, 2017, p. 137):

Costa instituiu uma reforma curricular imputando ao Curso Geral caráter moderno através do incentivo ao regime pedagógico, com largo desenvolvimento do ensino técnico-científico por meio da introdução das disciplinas de urbanismo, arquitetura paisagista, composição decorativa e tecnologia das artes menores e a obrigatoriedade dos trabalhos práticos. Para tanto contratou novos professores por seu livre arbítrio, mas ao mesmo tempo em que renovava, mantinha velhos mestres, obedecendo assim a um espírito de conciliação. Foram então contratados: o arquiteto Gregori Warchavchik para a cadeira de Composição de Arquitetura do 4º ano, o escultor Celso Antônio para a de Escultura, o arquiteto alemão Alexander Buddeus para a de Composição de Arquitetura do 5º ano e o pintor alemão Leo Putz para uma das cadeiras de Pintura.

No ano seguinte Lúcio Costa deixaria o cargo e as mudanças não chegariam a ser implementadas na íntegra, porém representariam as ‘sementes’ para um processo de revisões que culminaria nas reformas curriculares ocorridas em 1937 e 1945 na ENBA. Em 1937, a reforma realizada consistiria na eliminação do formato de Curso Geral introdutório e na supressão das disciplinas de Física e Química aplicada às Artes e Escultura de Ornatos. Alguns anos mais tarde, em 1944, ocorreria o primeiro Congresso Nacional de Arquitetos, por iniciativa do IAB, com o propósito de discutir o aperfeiçoamento do ensino de Arquitetura no Brasil e a fundação de novas faculdades. As discussões apresentadas durante o Congresso lançariam as bases para as reformas de 1945 que, seguindo diretrizes já assinaladas em 1930 e 1937, alteraria as disciplinas de Composição e passaria a incluir disciplinas de Legislação, Economia Política, Higiene da Habitação e Saneamento das Cidades. No ambiente acadêmico paulistano, o Congresso contribuiria para a emancipação do curso de Arquitetura e surgimento da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, em 1948.

Segundo Marques (1983), as reformas desse período definiram uma estrutura de organização dos conteúdos da grade curricular em três linhas principais: Projeto, Teoria/História e Estrutura. Nessa organização, dois aspectos contribuem para a compreensão do caráter da profissão no período: o protagonismo da linha de *Projeto* na formação dos arquitetos; e a diminuição do núcleo de disciplinas voltadas ao desenvolvimento das capacidades artísticas. A partir da segunda metade do século XX, essa estrutura passaria a ser adotada dentre as novas faculdades de Arquitetura que seriam criadas.

Conforme discutiria Silva (s/d; 2007), a adição de uma disciplina ao currículo acadêmico de uma faculdade deve ser compreendida como reflexo ou fruto do entendimento de uma realidade da sociedade. Nesse sentido, é interessante notar como as temáticas urbanas passariam a integrar, progressivamente, o universo de trabalho do arquiteto, ampliando o leque de possibilidades de atuação para os novos profissionais e sinalizando uma correspondência entre o pensamento dos arquitetos brasileiros e os debates urbanísticos em voga no contexto europeu. Essa inclusão das temáticas urbanas deve ser observada como uma alteração importante na escala de atuação dos profissionais, que sinalizaria o desenvolvimento de novos campos, entre eles os projetos que abrangeriam intervenções sobre paisagem.

¹⁵ PINHEIRO, M. L. B. Lucio Costa e a Escola Nacional de Belas Artes. In: SEMINÁRIO DOCOMOMO, 6, 2005, Niterói. Anais... Niterói: ArqUrb/UFF, 2005.

Essa atuação na dimensão da paisagem, mesmo que reconhecida e sinalizada por Lúcio Costa em sua proposta de reforma de 1930, ainda era pouco expressiva. Ao analisar o contexto cultural da sociedade carioca do século XIX, Ferreira; Ono; Nobrega (2017) destacariam a presença e a atuação de arquitetos paisagistas estrangeiros, e reconheceriam suas contribuições para a configuração de um *habitus* paisagístico na cidade. Dentre esses arquitetos estrangeiros, é destacada a atuação de Auguste François-Marie Glaziou¹⁶ e Paul Villon¹⁷ que atuaram na administração de espaços como o Jardim Botânico e o Passeio Público.

Apesar da pequena oferta de espaços livres públicos existentes no período, seria a partir da vivência desses espaços que se formaria, progressivamente, um gosto comum pelas áreas verdes. No contexto da sociedade carioca, essa mudança de pensamento impulsionaria o crescimento do número de projetos de jardins privados e da profissão de jardineiro. Os jardins privados ‘assinados’ por paisagistas renomados, nesse período, passariam a ser reconhecidos como obras de Arte.

Segundo Segawa (2010), as visões sobre a atuação dos arquitetos paisagistas nesse período, no Brasil, apresentariam duas fases distintas. Ao longo do século XIX, existia uma pequena oferta de espaços livres públicos e pouco interesse do público geral em seu uso e conservação. Além disso, observava-se uma maior valorização das espécies exóticas em detrimento das nativas. Essa fase seria substituída por um pensamento que demonstrava maior valorização das áreas verdes e um “reconhecimento da importância da vegetação no espaço urbano como fator de salubridade, a partir da passagem do século XIX para o XX” (Ibid., 2010, p.43). Esse reconhecimento endossaria as relações observadas entre a estruturação do campo do Urbanismo e o crescimento da atuação dos arquitetos paisagistas no Brasil.

Em 1932, o arquiteto Atílio Corrêa-Lima¹⁸ retornaria ao Brasil após um período de formação em Urbanismo na França e assumiria a disciplina de Urbanismo e Arquitetura Paisagística na ENBA. Ainda que se trate da primeira ocorrência de uma disciplina dedicada aos temas do Urbanismo e Paisagismo nas escolas de Arquitetura brasileiras, a separação dessa disciplina em ateliês independentes só ocorreria em 1970.

16 Auguste François-Marie Glaziou (1828-1906) foi um engenheiro civil e botânico francês que se instalou no Brasil em 1858, permanecendo até 1897, e se tornaria responsável pelo projeto de inúmeros jardins privados e públicos. Ele atuaria no Rio de Janeiro e cidades próximas, sendo responsável pela administração do Passeio Público e tornando-se Diretor de Parques e Jardins da Casa Imperial.

17 Paul Villon (1841-1905) foi um paisagista francês que veio para o Brasil e trabalharia com Glaziou na execução dos projetos do Campo de Santana e da Quinta da Boa Vista, atuando inicialmente como rocailleur. Desenvolve suas habilidades como paisagista no Brasil e passa a receber convites para projetos em diferentes cidades brasileiras, como Belo Horizonte (jardins do Palácio da Liberdade), Rio de Janeiro (projeto de reforma dos jardins do Palácio do Catete) e São Paulo (projeto do Parque Trianon, não executado na íntegra).

18 Atílio Corrêa Lima (1901-1943) foi um arquiteto, urbanista e paisagista que se formou na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) em 1925 e recebeu o prêmio de viagem ao exterior em 1926. Durante sua estadia em Paris, estudou no Instituto de Urbanismo da Universidade de Paris, defendendo sua tese *Avant Projet d'Aménagement et Extension de la Ville de Niterói* em 1930. Após seu retorno para o Brasil desenvolveria projetos urbanísticos para várias cidades brasileiras, entre elas Goiânia, em 1933.

Segundo Ferreira; Ono; Nobrega (2017, p. 139), na ENBA se observava “um ambiente propício onde era reconhecida a importância da arquitetura paisagística para a constituição da cidade e da qualidade de vida das pessoas.” Partindo inicialmente de uma atuação quase restrita aos projetos de jardins privados, os arquitetos cariocas ampliariam sua atuação, ao longo do século, desenvolvendo projetos para espaços livres públicos da cidade, em especial as orlas e aterros.

Paralelamente, em São Paulo, o campo da Arquitetura Paisagística também começava a se estruturar. Na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, a partir da década de 1950, começaria a se formar um núcleo interessado em investigações e projetos voltados à paisagem, influenciado pela atuação do arquiteto paisagista norte-americano Roberto Coelho Cardozo¹⁹ como professor (1952-1962). A partir da década de 70, esses estudos passariam a ser desenvolvidos por iniciativa da arquiteta Miranda Magnoli Martinelli²⁰. Conforme descreve Tamari (2016, p.4):

O recém constituído curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, em 1948, ainda não abarcava a disciplina de paisagismo e não existia em São Paulo qualquer outro curso, mesmo que profissionalizante, na área de paisagismo. A atuação na arte de jardins era preenchida por técnicos de todas as áreas: botânicos, agrônomos, produtores de mudas e jardineiros. [...] A disciplina relacionada ao ensino de paisagismo foi instaurada em 1952, com a contratação de Roberto Coelho Cardozo como professor auxiliar. Cardozo foi o primeiro professor de paisagismo da graduação da FAUUSP e ministrou duas disciplinas durante sua estadia no Brasil: a primeira, “Arquitetura Paisagística”, cátedra no. 28, de 1952 a 1962; e a segunda, “Planejamento I”, criada a partir da reforma curricular de ensino ocorrida em 1962 e extinta em 1972, quando foi criado um grupo específico de disciplinas de paisagismo (GDPA), conduzido pela Profa. Dra. Miranda Magnoli.

Segundo Macedo (2006), a atuação de Roberto Cardozo tanto como professor quanto paisagista se caracterizaria por uma abordagem tradicional e pelo desenvolvimento, principalmente, de projetos de jardins privados. Visto que, no contexto estadunidense da primeira metade do século XX, a profissão de arquiteto paisagista já apresentava significativa expressão e maiores possibilidades de atuação, a influência de Cardozo teria maior relevância por propiciar a introdução, no cenário nacional, de conceitos trazidos do escritório do arquiteto paisagista norte-americano Garret Eckbo, no qual havia trabalhado.

19 Roberto Coelho Cardozo, nascido Robert Francis Coelho em 1923 na Califórnia/EUA, foi um arquiteto norte-americano formado na Universidade de Berkeley. Trabalha por breves períodos nos escritórios de Garret Eckbo e Roberto Burle Marx, até se instalar em São Paulo, cidade em que irá residir de 1952 a 1972. Além de sua atuação como paisagista, assume o cargo de professor das disciplinas de Paisagismo e Planejamento Urbano, na faculdade de Arquitetura na Universidade de São Paulo.

20 Miranda Magnoli Martinelli atuou como arquiteta, paisagista e professora na FAU USP. Ao longo de sua carreira, desenvolveria projetos urbanísticos e paisagísticos para a cidade de São Paulo e assumiria posição central na formação e consolidação da área de paisagismo, enquanto docente na Faculdade de Arquitetura, no âmbito da graduação e da pós-graduação.

Miranda Martinelli buscava trazer para a realidade brasileira alguns dos aspectos que caracterizavam a profissão nos EUA. Junto a Rosa Grena Kliass²¹, a arquiteta trabalharia para a formação de um departamento de Parques e Jardins na cidade de São Paulo, e atuaria em projetos urbanos estabelecendo diálogos com a paisagem. Miranda acreditava que a consolidação do campo da Arquitetura Paisagística no Brasil seria resultante de um movimento tanto no âmbito do ensino quanto da prática profissional - atuando, portanto, nas duas esferas.

Na metade do século XX, os arquitetos buscavam ampliar seus horizontes de trabalho e além do edifício, aventuravam-se nos campos do Urbanismo, Design Gráfico e industrial, Paisagismo e muitas outras áreas. Na disciplina e em seus novos conteúdos era evidente a preocupação de Miranda com a discussão da metrópole paulistana, que era evidenciada pela escolha do local de trabalho, agora não mais pequenos trechos urbanos ou quadras, mas sim trechos extensos da cidade, especialmente situados em áreas mais afastadas, como a então longínqua zona leste, em extensos trechos indo do Brás à Penha. (MACEDO, 2006, p.48)

Diversos autores (SEGAWA, 2010; SILVA, 2007; BARRA, 2006; MAGNOLI & MACEDO, 2000; MACEDO, 2006; MAGNOLI, 2006; TAMARI, 2016; CORDEIRO, 2019) apresentariam um panorama abrangente sobre os processos envolvidos na consolidação do campo da Arquitetura Paisagística no Brasil²². Observou-se, assim, que essa consolidação seria resultante da atuação de um conjunto de profissionais, que buscariam desenvolver o campo de trabalho a partir de uma linguagem de expressão própria, que refletisse uma perspectiva brasileira do Paisagismo. Além disso, ela seria propiciada por um aumento na valorização, por parte da população, da presença de espaços livres nos territórios urbanos.

No âmbito das universidades públicas, seriam observados um aumento na oferta de disciplinas dedicadas ao projeto da paisagem e um movimento em busca da resignificação de sua importância junto aos alunos. Segundo Barra (2006), a disciplina de Paisagismo só se tornaria obrigatória na grade curricular de todas as faculdades de Arquitetura brasileiras em 1994²³, assumindo maior ou menor expressão dentre as demais disciplinas de acordo com os interesses do quadro docente de cada escola. Em alguns casos, o Paisagismo continuaria a ser visto como uma disciplina acessória ou pouco atrativa para os estudantes.

21 Rosa Grena Kliass (1932-) é uma arquiteta paisagista brasileira de grande reconhecimento no âmbito do Paisagismo brasileiro moderno e contemporâneo. Dentre seus projetos destacam-se a reurbanização do Vale do Anhangabaú (São Paulo/SP), o Parque do Abaeté (Salvador/BA) e o Parque da Juventude (São Paulo/SP). É fundadora e ex-presidente da ABAP (Associação Brasileira de Arquitetos Paisagistas). Em 2019 recebeu o prêmio Colar de Ouro do Instituto de Arquitetos do Brasil.

22 A pesquisa explorou as etapas seguintes de consolidação dos núcleos de Arquitetura Paisagística dentro das faculdades de Arquitetura, ampliando os conteúdos sobre as principais figuras que desempenharam ações relacionadas e sobre o empenho de formalização da profissão do arquiteto paisagista no país. Parte dessas informações não foram incluídas pois escapariam ao escopo de oferecer um panorama resumido, a título de introdução à temática. Para uma visão completa sobre o tema, recomenda-se a consulta ao conjunto de fontes consultadas.

23 A Portaria 1770, de 1994, estabelece o novo currículo mínimo do curso de Arquitetura e inclui a obrigatoriedade da disciplina de Paisagismo. Justifica-se a inclusão por se considerar essencial, dentre as atribuições do arquiteto, a atenção à compromissos éticos e ambientais com a ocupação do território e com a inserção da edificação na paisagem.

Segundo Petrini (2017), as reformas dos currículos de formação em Arquitetura e Urbanismo continuariam a ocorrer à medida em que aumentavam o número de novas escolas no país. Na virada do século XXI, seria possível reconhecer como linhas principais dentre os conteúdos a tríade Projeto, Teoria/História e Tecnologia. Essa inclusão de conteúdos tecnológicos se relacionava à uma busca incessante por contextualização e capacitação, como reação às demandas de mercado, e implicaria em alterações curriculares. Como exemplos dessas transformações, é possível ressaltar a transição dos métodos de representação gráfica, que generalizou o uso de softwares de desenho técnico para estudantes e profissionais; ou, ainda, a inclusão de discussões relativas à responsabilidade ambiental das obras de arquitetura, que motivaram revisões dos currículos relativas às escolhas de materiais e técnicas construtivas.

De maneira geral, observou-se que a formação dos arquitetos no Brasil teria suas origens nos padrões e métodos de ensino aplicados nos países europeus, e teria como ponto de partida uma visão centrada principalmente no projeto e no objeto arquitetônico. Ao longo do século XX e início do século XXI, essa visão de Arquitetura se expandiria de maneira a possibilitar uma compreensão das obras como integrantes de relações sistêmicas com os ambientes urbanos e com a paisagem - um processo que contribuiria para diversificar as possibilidades de atuação e os campos de interesse dos profissionais. Ao longo do trabalho, portanto, deve-se considerar que as discussões apresentadas partem de uma visão que reconhece a pluralidade de fatores que participam do *fazer Arquitetura* e busca, dentre os demais objetivos, ressaltar a importância de construir e conservar reflexões ativas sobre os caminhos e práticas que caracterizam esse *fazer*.

APROXIMAÇÕES AO TEMA

A sistematização crítica apresentada nesta investigação é fruto de reflexões e estudos iniciados após o ingresso da autora, em 2016, no Programa de Doutorado da Faculdade de Arquitetura da USP, sob a orientação e colaboração do prof. Dr. Euler Sandeville Jr. Contribuíram para o delineamento das discussões aqui apresentadas diferentes grupos de trabalho da FAU USP e pesquisadores externos à instituição, com os quais a autora teve a oportunidade de compartilhar preocupações e anseios durante a elaboração desta investigação.

No que concerne a interlocução proposta com os ambientes de ensino de Arquitetura no Brasil, contribuíram para as discussões sobre o *ensinar arquitetura* os períodos de formação da autora em diferentes faculdades de Arquitetura de instituições públicas brasileiras, inicialmente durante sua graduação (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2004-2008) e posteriormente como pós-graduanda (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010-2013 e Universidade de São Paulo, 2016-2020), assim como os estágios de docência realizados no Mestrado e Doutorado, sob a supervisão dos profs. Dra. Patrícia Maya Monteiro e Dr. Euler Sandeville Jr., respectivamente.

TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Em maio de 2012, um grupo de alunos de pós-graduação do Mestrado Profissional em Arquitetura Paisagística da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi convidado a participar do *Workshop Internacional de Arquitetura e Urbanismo “Valparaíso Ciudad Abierta”*, através de vínculo acadêmico estabelecido pela prof. Dra. Adriana Sansão²⁴. O workshop, com duração de quinze dias, promoveu o contato entre faculdades de Arquitetura de universidades latino-americanas e europeias, e propunha o desenvolvimento de projetos na cidade de Valparaíso (Chile). Os participantes também puderam conhecer a Escola de Arquitetura e Design da *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, sua metodologia de ensino e sua comunidade de alunos, funcionários e professores.

Após a experiência do workshop, a autora pôde ter contato com as práticas da Escola na cidade de São Paulo. O conjunto da obra do grupo de arquitetos e artistas da Escola de Valparaíso foi homenageado na 30ª Bienal de São Paulo *A Iminência das Poéticas*, impulsionando a viagem (em *travessia*²⁵) de vários grupos de professores e alunos para a capital paulista. Durante as atividades da Bienal foram realizados atos poéticos, além de ter sido construída uma obra no bairro de Heliópolis. A autora pôde acompanhar algumas atividades desenvolvidas durante essa travessia. Em 2015, foram realizadas novas consultas à experiência de ensino. A autora buscou reunir um conjunto de referências bibliográficas que situavam a ação da EAD-PUCV no contexto chileno e internacional, que seriam tomadas como as primeiras aproximações à experiência a partir de olhares externos. Durante o período de agosto a outubro de 2015, foram realizadas consultas à biblioteca da EAD-PUCV, localizada na sede de Viña del Mar, visitas de reconhecimento à *Ciudad Abierta* e acompanhamento de uma pequena amostragem de celebrações e atos poéticos. Além disso, a autora acompanharia a Travessia de Ouro Preto/MG (novembro de 2015), sob a coordenação do prof. Dr. Andrés Garces (EAD-PUCV). Esta participação como facilitadora permitiu o conhecimento do processo de formulação de uma travessia, que incluiria desde as reuniões com alunos nas salas de aula de Valparaíso (setembro/2015), até a construção e finalização da obra na cidade mineira. Este conjunto de aproximações à Escola possibilitariam a elaboração do Projeto de Pesquisa, que seria apresentado e aprovado no processo seletivo para o Programa de Pós-graduação da FAUUSP, no mesmo ano, e que daria início ao desenvolvimento da investigação que aqui se apresenta.

24 Adriana Sansão Fontes possui graduação em Arquitetura e Urbanismo (1995), mestrado (2004) e doutorado em Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROURB-FAU/UFRJ) (2011), com período sanduíche na Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona - ETSAB/UPC (2008-2009). Atualmente é Professora Adjunta IV da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde leciona no Atelier Integrado 2 e Docente Permanente do PROURB - Programa de Pós-Graduação em Urbanismo da FAU/UFRJ, onde exerce a função de Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Urbanismo, e leciona nos três cursos: Mestrado Acadêmico em Urbanismo, Doutorado em Urbanismo e Mestrado Profissional de Arquitetura Paisagística.

25 O conceito de *travessia* é destacado por se tratar de uma das práticas que caracterizam a experiência de ensino da EAD-PUCV e será objeto de análise do trabalho.

A partir de 2016, essas observações iniciais passam a ser aprofundadas a partir de uma análise crítica, que tem como objetivo não apenas contextualizar as singularidades da proposta de ensino da Escola, mas, também, ampliar discussões sobre os conteúdos e bases que compõem o ensinar em Arquitetura. Ainda, se observou que a *palavra poética* no contexto da EAD-PUCV não assumia um protagonismo apenas como discurso ou palavra inaugural de uma filosofia aplicada, mas, também, através dos vínculos estabelecidos com a paisagem. Parte-se, portanto, do empenho de demonstrar como são estabelecidos esses vínculos e quais estratégias poderiam dialogar com o ensino em outros contextos.

Após a etapa de qualificação, as observações dos membros convidados prof. Drs. Artur Rozestraten (FAU USP) e prof. Dr. Fernando Esposito Galarce (PUC-Rio) permitiram revisar as estratégias adotadas até aquele momento, e repensar a extensão projetada para o trabalho. Foi adotada, em especial, a recomendação de incorporar às referências bibliográficas referentes ao estudo de caso o conjunto de teses e dissertações desenvolvidas por professores da EAD-PUCV, no período de 2007-2017, que oferecem leituras atualizadas sobre a filosofia aplicada e sobre as práticas de ensino da Escola. No geral, almejou-se, simbolicamente, conectar dois extremos da América do Sul a partir de uma abertura conceitual à poética, compartilhando o espírito de uma experiência particular e assinalando aberturas potenciais que ampliem os diálogos sobre a profissão.

ESTRUTURA METODOLÓGICA

Como tema central à tese, são apresentadas aproximações teóricas à temática da formação do arquiteto, com enfoque na poética da Arquitetura (em referência aos conteúdos e práticas envolvidos nos processos de criação) e nas relações estabelecidas com a paisagem ao longo desses processos de formação. Essas aproximações se articulam à temáticas secundárias, como: a dimensão do criar em Arquitetura e os fatores que incidem em sua poética; a influência da dimensão e da vivência da paisagem na atuação do arquiteto na atualidade; a oferta de conteúdos relativos ao desenvolvimento de conhecimentos artísticos, filosóficos e antropológicos na formação dos arquitetos.

Acredita-se que a missão de habilitar o estudante de Arquitetura para uma atuação nas sociedades atuais requer, cada vez mais, uma formação abrangente, de caráter reflexivo e propositivo, que contemple os diferentes potenciais de atuação que o profissional pode assumir no futuro. Ainda que não seja possível prever as habilidades necessárias aos arquitetos frente às mudanças do futuro, já são conhecidas novas categorias de atuação que transitam entre profissões e incorporam conhecimentos de novos campos ao processo de projetar e construir. Diante de um cenário de pronta aceitação de novas tecnologias, de complexificação das relações sociais e de aceleração generalizada dos processos socioculturais, as discussões apresentadas propõem explorar a importância do componente reflexivo como parte da dinâmica do *fazer*.

Desejou-se, portanto, refletir sobre estruturas curriculares que apresentem a flexibilidade necessária para o desenvolvimento desses novos perfis de profissionais, não apenas oferecendo uma capacitação técnica que corresponda às demandas, mas contribuindo de maneira equivalente para a manutenção de um debate aberto sobre as características desse arquiteto em formação: quais seus interesses, suas responsabilidades e suas atribuições nas sociedades. Para tanto, as reflexões apresentadas possuem como foco a dimensão antropológica do fazer do arquiteto e a dimensão da paisagem, entendida como um fenômeno no qual coincidem vários agentes, dentre eles os componentes do ambiente e da vivência.

De maneira geral, acredita-se que a adoção de práticas de ensino que permitam conhecer e vivenciar a paisagem seria capaz de enriquecer o processo de formação em Arquitetura e Urbanismo e, conseqüentemente, gerar rebatimentos positivos sobre o *fazer arquitetura*. A partir dessa perspectiva, a pesquisa avança a partir da seguinte hipótese: é possível reconhecer uma relação formativa entre a vivência da paisagem e a ação do arquiteto, cuja interlocução ocorre através da poética presente no ato de criar.

Como objetivos principais, espera-se que o trabalho possa gerar reflexões sobre a formação de arquitetos no contexto brasileiro e levantar discussões sobre o papel que assumem enquanto profissionais e agentes das sociedades. Para tanto, foram consideradas fontes teóricas que ressaltam a importância de um *fazer* associado ao *refletir*, segundo o qual se faz necessário um questionamento constante sobre “o que é o fundamental na Arquitetura”. Espera-se, também, discutir o conceito de paisagem segundo um olhar que inclui e investiga a dimensão da vivência. Ainda, espera-se que o conhecimento das práticas adotadas pela Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica do Chile, apresentada como estudo de caso nos capítulos III, IV e V, contribua para uma expansão do olhar do arquiteto brasileiro em direção às demais experiências de ensino latino-americanas.

O recorte metodológico adotado abrange informações gerais relativas aos ambientes de ensino das Faculdades de Arquitetura e Urbanismo brasileiras, e estabelece relações pontuais com o ensino de arquitetura no Chile, a partir da experiência específica da Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica do Chile. A pesquisa não teve a ambição de esgotar a temática ‘métodos de ensino das faculdades de Arquitetura brasileiras’ ou uma análise de caráter relacional extensiva, que escaparia ao âmbito do trabalho.

Para uma introdução à temática da poética das criações em Arte e Arquitetura foram consideradas as investigações de Heidegger (2001; 2002), Muntañola-Thornberg (1981), Agamben (1999; 2017), Santaella (1994), Cencic (2002), Cauquelin (2005), Esposito Galarce (2011) e Rozestraten (2019), que sinalizaram aspectos relativos às origens da compreensão da *poiesis*, assim como sua relação com o *fazer arquitetura*. Uma aproximação ao amplo campo de *Estudos da Paisagem* foi realizada a partir das análises de diferentes autores, organizadas na coletânea de Serrão (2011), além das contribuições de Simmel (2011), Corajoud (2011), Dardel (2015), Collot (2013), D’Angelo (2011), Cauquelin (2007), Besse (2005; 2014), Sandeville Jr. (2005; 2006), Berque (2011), Maderuelo (2006) e Bartalini (2018).

ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

Como ponto de partida, no capítulo I ‘Paisagem, Ensino e Criação’ são explorados aspectos de relevância para a compreensão da noção de *paisagem*, assim como sua inserção em diferentes campos do conhecimento. Em seguida, analisa-se a relação entre o papel do paisagista e a esfera simbólica da paisagem. São apresentadas diferentes visões, que abordam a noção de paisagem ora a partir de sua ligação com as representações artísticas e culturais, ora a partir de sua inegável origem natural e sua materialidade, enquanto porção do território habitado. A dimensão da vivência da paisagem no âmbito das comunidades também é apresentada como um fator de relevância para as experiências de formação, criação e atuação do arquiteto paisagista, assim como um conjunto de componentes simbólicos que participam da expansão do conceito em relação ao habitar.

No segundo capítulo, ‘Aproximações à Poética’, é proposta uma discussão da visão original que classifica o *fazer arquitetônico* como uma das ciências produtivas gregas, e sobre como a dimensão da *poiesis* se apresenta em relação às esferas do criar e do construir. Visando compreender a componente artística presente na Arquitetura, são discutidos aspectos do *fazer* que aproximam a expressão arquitetônica das demais formas de expressão artísticas, a partir de estudos sobre a recepção das obras de Arte. A partir do reconhecimento da dimensão simbólica da Arquitetura, são discutidos os processos de resignificação impulsionados pelas obras, a partir de seu sentido original. Por fim, discute-se como a poética do construído (*palavra construída*) é reconhecida, a partir de suas relações com a paisagem.

O terceiro, quarto e quinto capítulos são dedicados ao estudo de caso da experiência de ensino da Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (Chile). São apresentados os principais componentes que caracterizam a estrutura de ensino adotada pela Escola, a partir de um panorama geral sobre sua formação - detalhado a partir da linha do tempo apresentada. A partir desse panorama geral, dois pontos de singularidade da experiência são destacados e analisados em maior propriedade: o protagonismo da palavra (*el habla*) como componente das práticas de ensino e de criação em Arquitetura; e as relações estabelecidas entre a filosofia da Escola e as características da paisagem. Para a análise desses dois pontos, foram utilizadas observações a partir da análise de publicações que compõem a Bibliografia Fundamental (ConStel)²⁶ da EAD-PUCV, assim como as contribuições de Pendleton-Jullian (1996) e do conjunto de investigações desenvolvidas por professores da EAD-PUCV²⁷.

26 A Biblioteca ConStel disponibiliza a partir de uma plataforma online os chamados *Textos Fundamentais*, publicações utilizadas como bases da filosofia da Escola e originalmente escritas por arquitetos e artistas que compunham as primeiras gerações de professores. As publicações datam de 1954 a 1996 e estão classificadas em quatro coleções: Ofício, Amereida, Ciudad Abierta e Poética.

27 Assim como emprega JIMENEZ (2017), ao longo do trabalho optou-se por substituir a referência ao objeto de estudos ‘Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (Chile)’ pela abreviação EAD-PUCV.

Espera-se, que as discussões propostas e os questionamentos cujas respostas ultrapassem a dimensão do trabalho possam abrir vetores de reflexão sobre os fatores que influenciam no *fazer arquitetura* contemporâneo, sobre como se constrói a figura do arquiteto atual e sobre como a imagem da Arquitetura na atualidade estabelece diálogos com a paisagem.

I PAISAGEM, ENSINO E CRIAÇÃO

Na atualidade, a abertura de diálogos sobre o processo de formação e sobre a atuação dos arquitetos envolve, necessariamente, uma aproximação à complexidade de fatores técnicos, culturais e sócio-políticos que participam desse fazer, e à interdisciplinaridade que caracteriza a atuação dos profissionais. Dentre os diferentes campos do conhecimento que constituem a base dos conteúdos curriculares nas escolas de Arquitetura e Urbanismo brasileiras, foi possível revisar, brevemente, como os estudos da Paisagem passaram a integrar os temas de interesse dos arquitetos, e como ocorreria a evolução dessas relações até se tornarem parte do currículo de formação obrigatório das faculdades brasileiras.

Observou-se, assim, que a inserção das disciplinas de Paisagismo no currículo das escolas de Arquitetura, que ocorreria principalmente a partir da segunda metade do século XX, acompanharia o processo de consolidação do campo do Urbanismo. Esse processo implicaria uma mudança significativa na escala de atuação dos arquitetos, ao incluir a tarefa de pensar as cidades e propor novas estruturas e planos de desenvolvimento para os territórios urbanos em expansão. A atenção voltada ao projeto de espaços livres urbanos, que já seria sinalizada nos primeiros planos urbanísticos desenvolvidos para capitais brasileiras, não se manifestaria de maneira uniforme. Seria com a expansão dos movimentos ambientalistas, a partir da década de 1970, e do crescimento de uma consciência socioambiental, que cresceria a preocupação com a preservação dos recursos naturais, e que a ação dos arquitetos paisagistas avançaria em direção a consolidar núcleos profissionais com interesses próprios, expandir sua atuação e avançar em direção à formalização da profissão no Brasil.

Parte-se, portanto, de uma abordagem que reconhece o processo de inserção dos conteúdos relativos à Paisagem no âmbito da formação de arquitetos e questiona: como foi desenvolvida a relação homem-paisagem no ensino, e como essa dinâmica se manifestaria na prática profissional? Buscando expandir as discussões a partir destes questionamentos, é proposto um panorama das principais visões que integram a conceituação de Paisagem para, em seguida, propor comentários sobre o ensino de Paisagismo nas escolas de Arquitetura brasileiras, na atualidade, e sobre as contribuições desses estudos na definição do ofício.

Ao longo do século XX, o conceito de paisagem integraria discussões de diferentes campos como a Filosofia, a Antropologia, a Geografia, a História da Arte e a Ecologia da Paisagem, apresentando similaridades e divergências de significado de acordo com cada inserção. Com o intuito de explorar as inter-relações existentes entre o ofício do arquiteto e os estudos da Paisagem, buscou-se reconhecer aspectos e componentes de inserção do conceito nesses diferentes campos, a partir de um breve resgate historiográfico. Como referências, foram tomadas as discussões apresentadas por Serrão (2011), que a partir de sua inserção no campo da *Filosofia da Paisagem* e do posicionamento teórico de diferentes

autores oferece um apanhado abrangente sobre a temática²⁸. Ainda, visando contemplar um referencial dialógico, é discutido um conjunto de autores (BERQUE, 2011; CORAJOUR, 2011; D'ANGELO, 2011; DARDEL, 2015; BESSE, 2006, 2014; CAUQUELIN, 2007; SANDEVILLE JR, 2005, 2006; MADERUELO, 2006; BARTALINI, 2018) que situam o conceito de paisagem em relação à experiência do homem e do arquiteto.

Na atualidade, é possível encontrar aplicações do termo *paisagem* no uso corrente da linguagem, assim como no vocabulário técnico de geógrafos, ecólogos, paisagistas, urbanistas, historiadores e filósofos. Esse amplo uso pode ser compreendido como uma 'expansão conceitual a partir de seu significado original ou indicar *um desgaste semântico do termo*, conforme indicaria Maderuelo (2006). Sandeville Jr. (2005) ressaltaria a necessidade de distinguir entre a significação do conceito nos campos teóricos e os demais usos coloquiais segundo os quais o termo *paisagem* é empregado na atualidade - que permitem colocações como *paisagem simbólica*, *paisagem sensível*, *paisagem intrínseca*, entre outros. No âmbito do trabalho, portanto, será considerado um conjunto de significados ao qual foram destinadas revisões conceituais e, em especial, serão observadas suas possibilidades de inserção em relação ao campo da Arquitetura.

1.1 VISÕES DA PAISAGEM

1.1.1 ORIGENS

Como entendemos a *paisagem*? Como esse conceito participa da cultura de nossas sociedades? Como a visualizamos, representamos e habitamos? A título de contextualização do termo, propõe-se discutir algumas inserções teóricas do conceito de *paisagem* e identificar suas atribuições no interior dos campos do conhecimento que as originaram. Em um segundo momento, será proposta uma transposição dessas inserções apresentadas para o campo da Arquitetura, com o objetivo de compreender sua participação na formação do imaginário de arquitetos, urbanistas e paisagistas.

No que concerne às origens do termo nas culturas ocidentais, Besse (2014) defenderia que a noção de paisagem teria sido pensada, descrita e falada, antes de ser vista ou representada por artistas, paisagistas ou geógrafos. Endossa essa interpretação a visão de Serrão (2011), que apresenta a *paisagem* como uma constante antropológica, parte da experiência milenar dos seres humanos. Os autores consideram, segundo essa ótica, que em períodos históricos anteriores ao surgimento do termo já eram reconhecidas práticas de seleção e contemplação do território, que revelariam formas de apreensão sensível sobre o existente. Por outro lado, Berque (2011) e Maderuelo (2006) optariam por classificar as manifestações de uma (possível) proto-concepção de paisagem, observadas na Antiguidade,

²⁸ Para um panorama do conjunto de inserções teórico-conceituais que compõem o campo da Filosofia da Paisagem, recomenda-se a consulta das antologias organizadas por Serrão (2011, 2013, 2015).

apenas como parte de um *pensamento paisagístico*, ainda em fase de formulação²⁹.

De maneira geral, é possível afirmar que, dentre as primeiras ocorrências do termo *paisagem* ele teria sido empregado para se referir a ou para designar *uma porção territorial delimitada*. Nessas ocorrências, o uso do termo estabelecia relações diretas com as dimensões e limites dos lugares habitados pelas sociedades humanas, como é possível observar ao serem resgatadas suas origens etimológicas:

A transformação do francês *pays* em *paysage* e do italiano *paese* em *paesaggio* ilustraria o deslocamento das noções primitivas de ‘terra’ ou ‘região’ para a representação pictórica de regiões e espaços naturais. Se nas línguas neolatinas a raiz *pays*, ou *paese*, indica a aldeia natal, o lugar de origem familiar e próximo, os termos germânicos *Landschaft* (alemão) e *landschap* (holandês), e o inglês *landscape* reenviam para *Land*, com o sentido de região, parcela de terreno ou circunscrição territorial. Em contraste com a formação recente dos derivados de *pays*, estes são termos antigos que coexistem com a raiz *Land* e significam a forma de uma região ou a parte do território ocupado e trabalhado pelas populações. (SERRÃO, 2011, p. 13-14)

Segundo Maderuelo (2006), o termo *landschaft* da língua germânica (originalmente, de grafia *lantschaft*, que daria origem ao termo na língua inglesa) surge documentado desde o século VIII e corresponderia a uma extensão de terra localizada ao redor de uma província. Já as raízes *pays* e *paese* nas línguas latinas remeteriam ao termo ‘pago’ (*pagus*, em latim), relacionado diretamente à porção de terra em que se trabalhava nas sociedades rurais.³⁰

Entre as línguas de raiz latina, o primeiro idioma no qual se cristalizam os termos para nomear um território e a especificidade de suas vistas é o italiano, no qual surgem os termos *paese* e, por derivação, *paesetto* e *paesaggio*, com o mesmo sentido que terão as palavras francesas *pays* e *paysage*. (Ibid., 2006, p.25, tradução nossa³¹)

Seria a partir dessa concepção inicial, vinculada às limitações territoriais que caracterizavam o habitar no período, que teria início um processo de ampliação dos significados associados ao termo, impulsionado por um amplo cenário de mudanças no pensamento das sociedades.

29 Berque e Maderuelo distinguem entre um período anterior, durante o qual era possível encontrar características nas sociedades que revelavam uma sensibilidade ou pensamento paisagístico, e a fase posterior, em que se reconhece um pensamento de paisagem. Segundo esses autores, a noção de paisagem teria surgido na China no século IV e na Europa a partir do Renascimento, e apresentava como sinais, por exemplo: a existência de um ou mais termos para se referir à paisagem; de pinturas representando cenas existentes; de literatura oral e escrita que louvava a beleza dos lugares; de jardins de recreação; de arquitetura pensada para fruição das vistas; e de toponímia indicando a apreciação visual voltada ao ambiente.

30 Trata-se de um termo que, na contemporaneidade, ainda faz parte do vocabulário em países de língua-mãe castelhana, como a Argentina, sendo reconhecido pelo significado de *região de origem; el pago*. (MADERUELO, 2006, p. 26)

31 No idioma original, lê-se: “Entre las lenguas de la raíz latina, el primer idioma en el que cristalizan los términos para nombrar un territorio y la especificidad de sus vistas es el italiano, donde se generan los términos *paese* y, por derivación, *paesetto* y *paesaggio*, con el mismo sentido que tendrán las palabras francesas *pays* y *paysage*.”

Uma leitura sobre o contexto de formação da concepção de *paisagem* seria proposta por Simmel (2011)³². Conforme situaria o autor, durante a Antiguidade e a Idade Média, a Natureza³³ era compreendida segundo sua unidade e continuidade, ou seja, vista como ‘o todo’, uma entidade sem fronteiras e não fraccionada. O desenvolvimento da noção de *paisagem* estaria vinculado ao processo de desconstrução dessa lógica a partir de ‘um afastamento do sentimento unitário de Natureza’, que teve espaço a partir da ampliação do conhecimento científico e da sistematização dos elementos e seres que a compunham.

Foi só a sensibilidade para a específica formação “paisagem” que cresceu mais tarde e precisamente porque a sua criação exigiu que ela se desprendesse daquele sentir unitário da Natureza Total. Foi só a individualização das formas interiores e exteriores da existência, a dissolução dos laços e vínculos originários em entidades diferenciadas - foi só esta grande fórmula do mundo pós-medieval - que nos permitiu também pela primeira vez recortar a paisagem da Natureza. (Ibid., 2011, p.43)

Autores como Besse (2014) e Serrão (2011) discutiriam os argumentos propostos por Simmel. Besse (2014, p. VIII) afirmaria que esse processo de ‘individualização das formas da vida na cultura das sociedades modernas’, ou seja, de dissolução de uma imagem única ou contínua de Natureza, representaria uma mudança estrutural no pensamento das sociedades. Dentre outras implicações, essa mudança ofereceria uma posição de independência para o homem e para os demais seres e componentes da paisagem. Segundo o autor, a partir dessa nova imagem de natureza, fragmentada e ressignificada, o desenvolvimento de uma sensibilidade que reconhecia a *experiência de paisagem* permitiria a construção de novos vínculos e lógicas, que norteariam a vivência nas sociedades.

Assim, após a noção de natureza ser decomposta segundo diferentes classificações, a concepção de *paisagem* surge como uma ordem possível sobre os elementos existentes, ou como definiria Serrão (2011, p.10), ela passa a oferecer uma proposta de *apreensão sinóptica de uma unidade*.

Trata-se de uma peculiar forma de apreender as coisas naturais que, justamente enquanto forma, reside no espírito e não nas coisas; não é um dado em-si, mas implica um para-si. É esta forma que permite converter uma multiplicidade de elementos separados num todo homogêneo, que resulta deles, mas não se reduz à sua mera soma. (Ibid., 2011, p. 17)

Dessa forma, a paisagem passaria a representar uma lógica nova, criada pelo homem, que incluiria os componentes naturais do território, como as áreas verdes, florestas e parques, ou ‘o aberto’, e os reconheceria como elementos que participam da cultura das comunidades. A partir dessa visão, a paisagem, por representar algo além do que está exposto diante de

32 O primeiro registro de discussões teóricas sobre a *paisagem* é atribuído ao ensaio de Simmel (2011) intitulado ‘Filosofia da Paisagem’, que fazia parte de uma compilação de ensaios sobre o tema desenvolvidos no início do século XX. Nesse ensaio, o autor se propõe a analisar, a partir de observações sobre as relações entre homem e Natureza naquele período, como havia surgido a noção de paisagem.

33 Ao longo do capítulo, optou-se por adotar a diferenciação empregada por Abrantes (2016), entre os termos *Natureza* e *natureza*, sendo o primeiro destinado à concepção vigente na Antiguidade - a Natureza reconhecida como o Todo, uma concepção vinculada à origem do universo - e identificando pela segunda denominação as referências ao mundo natural.

nós ou do que existe em sua componente física, passa a se apresentar como uma construção cultural das sociedades humanas, capaz de oferecer leituras do existente. Conforme afirmaria a autora (Ibid., 2011, p.10), a paisagem passa a ser entendida como “uma realidade mista, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, e em articulação com a base natural da vida”.

A paisagem, enquanto ideia que representa ao meio físico, é o outro, algo que se encontra fora de nós e nos rodeia, mas enquanto construção cultural, é algo que concerne muito diretamente ao indivíduo, já que não existe paisagem sem interpretação. (...) A paisagem não é um mero lugar físico, mas sim o conjunto de uma série de ideias, sensações e sentimentos que elaboramos a partir do lugar e seus elementos constituintes. (MADERUELO, 2006, p. 36-38, tradução nossa³⁴)

A partir dessas visões, que reconhecem a paisagem como uma construção cultural e uma concepção capaz de reunir aspectos múltiplos da vivência do homem no mundo, buscou-se ampliar as discussões apresentadas. Ao longo dos séculos seguintes, o emprego do termo *paisagem* passaria a contemplar novos significados, que apresentariam variações de acordo com suas inserções e aplicações. Conforme afirmaria Besse (2014), deve-se considerar que a paisagem, enquanto uma representação cultural, sofreria influência de questões religiosas, políticas, econômicas, científicas, técnicas, etc., e revelaria em si os parâmetros definidores do trato entre a sociedade e seu ambiente natural. Parte-se, portanto, da constatação de que a paisagem pode ser compreendida como uma construção imagética desenvolvida no âmbito das culturas humanas e de que, na origem do conceito, reside um caráter estrutural ou organizacional proposto pelo homem, para observar quais aspectos dessa lógica original se conservariam, e como as atribuições posteriores ao termo *paisagem* seriam desenvolvidas.

1.1.2 A COMPONENTE ESTÉTICA E AS REPRESENTAÇÕES NA ARTE

Segundo Serrão (2011), a partir do Renascimento seria possível identificar uma associação entre o conceito de *paisagem* e as expressões artísticas. O aparecimento das pinturas de paisagem - que posteriormente formariam o gênero pictórico³⁵ - seria resultante de mudanças na sensibilidade do homem em relação ao mundo natural, como parte de um contexto amplo de reconfiguração dos modelos das sociedades. Uma vez que os meios urbanos passam a figurar como o principal ambiente de desenvolvimento das atividades humanas, é observada uma maior independência do homem em relação à terra, que deixa de

34 No idioma original, lê-se: “El paisaje, en cuanto idea que representa al medio físico, es lo otro, algo que se encuentra fuera de nosotros y nos rodea, pero en cuanto constructo cultural es algo que concierne muy directamente al individuo, ya que no existe paisaje sin interpretación. [...] El paisaje no es un mero lugar físico, sino el conjunto de una serie de ideas, sensaciones y sentimientos que elaboramos a partir del lugar y sus elementos constituyentes.”

35 A *pintura de paisagem* é um gênero pictórico que tem origem nas representações de paisagem contidas nos planos secundários das representações medievais, e se afirmaria como uma especialização artística a partir do século XVIII. Algumas fontes indicariam os registros de viagem de Albrecht Dürer (1471-1528) como as primeiras pinturas de paisagem, enquanto o desenvolvimento do gênero seria atribuído ora às paisagens em estilo pitoresco produzidas por pintores holandeses, ora às obras do pintor Annibale Carracci (1560-1609) e de seus seguidores, como Claude Lorrain (1600-1682) e Nicolas Poussin (1594-1665). A partir do século XIX o gênero alcançaria grande expressão dentre os demais temas retratados na pintura.

ser associada unicamente à base da subsistência e do trabalho. Conforme afirmaria Thomas (2010), essas mudanças nas sensibilidades envolveriam processos de retração, reaproximação e ressignificação nas relações do homem com o campo e com as áreas verdes, e propiciariam o desenvolvimento de um olhar voltado à apreciação estética das paisagens.

Essa visão de paisagem que seria representada na Arte se desenvolveria a partir do olhar e dos atos de observar ou contemplar, e teria origem nas relações estabelecidas entre a paisagem e o corpo através da percepção e do uso dos sentidos. Conforme explicaria Besse (2014), trata-se de uma perspectiva fenomenológica sobre a paisagem, resultante das impressões captadas pelos sentidos e da ação de fatores culturais, que participariam na elaboração de leituras sobre o existente. Seria a partir dessas concepções que a noção de paisagem passaria a ser tratada como sinônimo das vistas, perspectivas, visadas e panoramas - sendo referida, frequentemente, como 'a extensão que o olhar alcança'. Esse processo de mudanças na visão do homem em relação ao mundo e ao existente, que possibilitaria o reconhecimento da dimensão estética da paisagem, seria objeto de análise de diversos autores.

Dentre os teóricos da paisagem, é comumente empregado como símbolo das mudanças de pensamento do período o episódio relatado na carta de Petrarca³⁶, que descreveria sua experiência de subida ao topo do Monte Ventoux e de contemplação da paisagem a partir de uma posição elevada. Os relatos de Petrarca, além de amparados na centralidade da corrente de pensamento humanista e, portanto, na prevalência de uma posição de domínio do homem sobre os demais elementos e processos da natureza, seriam discutidos a partir do reconhecimento de um valor inaugural. Ou seja, a cena narrada por Petrarca é reconhecida como a primeira vez em que se registraria uma ação movida pelo desejo de "fruir da vista", ou seja, "da contemplação desinteressada, do alto, do mundo natural aberto ao olhar" (Ibid., 2014, p.1-2).

Conforme demonstrado por Besse (2014), a cena contém significados que ultrapassam a relação do homem com a paisagem, estando o empenho da subida, simbolicamente, associado à elevação espiritual. Ainda que as relações estabelecidas com a paisagem não assumam uma posição de centralidade, o episódio adquire importância ao ilustrar um período de ressignificações do campo, marcado pela abertura da possibilidade de contemplação do existente. Considera-se, portanto, que essa possibilidade de contemplação instaurada modificaria a experiência do homem, possibilitando tanto a apreciação estética da paisagem quanto sua figuração dentre os temas das representações artísticas. Por outro lado, essa mudança no olhar sobre a paisagem também abriria caminhos para o desenvolvimento de ações interventoras do homem sobre o território, como será discutido nas seções seguintes.

Dessa forma, o gênero de *pintura de paisagem* teria origem a partir do processo de multiplicação dos significados associados à paisagem e de sua apresentação como tema

³⁶ Francesco Petrarca (1304-1374) foi um poeta e intelectual italiano, que posteriormente viria a ser considerado o fundador da doutrina humanista.

em ilustrações e pinturas. Em suas primeiras aparições, a paisagem ocuparia a posição de cenários, em segundo plano, como parte de composições pictóricas que apresentavam como temas principais retratos, cenas mitológicas ou naturezas-mortas. Nessa etapa, as representações eram caracterizadas por padronizações e idealizações dos conteúdos das cenas, apresentando imagens que muitas vezes se distanciavam das características reais. A medida em que cresceria o interesse pelo tema, as paisagens alcançariam maior protagonismo dentre as representações e passariam a ser retratadas com maior fidelidade.

Sobre a transposição da experiência de paisagem para as representações, Simmel (2011, p.45) descreveria o processo de enquadramento do existente possibilitado pela ação dos artistas e como, progressivamente, essas representações alcançariam maior independência em relação à experiência do real:

[...] a paisagem como obra de arte nasce como o prolongamento e a depuração graduais daquele processo em que a paisagem - na acepção da palavra de uso corrente - desponta para todos nós da mera impressão de coisas naturais isoladas. E justamente isso que o artista faz - partindo do fluxo caótico e da infinitude do mundo imediatamente dado, delimita uma porção, capta-a e enforma-a como uma unidade que encontra agora seu sentido nela mesma, e corta os fios que a ligam ao mundo para voltar a ligá-los ao seu centro próprio.

A partir do século XVII, portanto, seriam observados registros da utilização do termo *paisagem* em referência às pinturas de cenas e enquadramentos da natureza que começavam a ser retratadas por pintores holandeses. Maderuelo (2006) destacaria o esboço “Paisagem das Dunas Próximas à Haarlem”³⁷, criado pelo pintor holandês H. Goltzius em 1603, que seria considerado o primeiro registro que apresenta a paisagem como elemento principal de uma obra.

(Trata-se do) primeiro desenho cujo objetivo é representar esteticamente um lugar físico concreto sem que sua execução tivesse por finalidade servir como fundo para uma história, como descrição topográfica de um lugar ou como anotação para uma composição na qual haverão de intervir outros elementos paisagísticos ou figuras. Esse esboço/croqui possui um fim em si mesmo, que é mostrar o que se vê de um lugar real, ou seja, uma paisagem autônoma que não é mais um rascunho de outras narrações ou histórias. (Ibid., 2006, p.14, tradução nossa³⁸)

A consolidação do gênero da *pintura de paisagem* instauraria a prática de retratar os elementos do existente conforme uma ordem que transmitisse harmonia e beleza, ou seja, transpondo para as representações da realidade as regras e princípios válidos na Arte. De acordo com Serrão (2011), o olhar que era empregado pelos pintores em suas *pinturas de paisagem* viria a direcionar ou definir o tom das relações estabelecidas entre homem e natureza, naquele período. A ideia de paisagem presente no imaginário comum apresentaria,

37 O Anexo A apresenta uma reprodução da obra “Paisagem das Dunas Próximas à Haarlem”. As ilustrações originais de Goltzius encontram-se no Acervo do Museu Boijmans Van Beuningen, em Roterdã (Holanda).

38 No idioma original, lê-se: “primer dibujo cuyo objectivo és representar esteticamente un lugar físico concreto sin que su ejecución tuviera por finalidad servir como fondo para una historia, como descripción topográfica de un lugar o como anotación para una composición, en la cual habrán de intervenir otros elementos paisajísticos o figuras. Ese dibujo posee un fin en sí mismo, que és mostrar lo que se ve desde un lugar real, o sea, un paisaje autónomo que no es más un borrador de otras narraciones o historias”

portanto, interferências dos padrões empregados nas representações artísticas de cada época - um fenômeno que seria considerado por Besse (2014, p.16) como “consequência da extensão e da aplicação dos modelos artísticos do Renascimento italiano, mais precisamente os picturais, à percepção do mundo real. ”

O termo *paisagem* também passaria a ser empregado em referência às representações como as perspectivas e os *panoramas*, que ilustravam lugares emblemáticos, cenas particulares ou cenários exóticos - como as paisagens do continente americano, segundo a ótica europeia. O emprego de técnicas artísticas nessas representações de paisagem, assim como a adequação aos diferentes estilos de pintura, contribuiria para propagar associações do termo a lugares que possuísem características singulares, peculiaridades ou mesmo formações naturais únicas, específicas de alguma região ou país - como cânions, montanhas, quedas d'água ou geleiras. Se por um lado essa figuração - muitas vezes estilizada - faria com que as paisagens “notáveis” passassem a ser consideradas como símbolos de algumas nações ou etnias, por outro lado, conforme destacaria Maderuelo (2006, p.39, tradução nossa³⁹) a dimensão estética das ditas *paisagens singulares* viria a aportar uma aura de qualidade ao termo, “relegando ao resto dos ‘cenários’ que carecem destas qualidades a uma condição não-paisagista”.

Tradicionalmente, esses pontos de contato entre paisagismo e arte estiveram muito vinculados ao modo de enfrentar na pintura as representações de paisagens. Seja com o recurso da perspectiva e os conceitos de harmonia da composição desenvolvidos no retorno aos clássicos a partir da renascença italiana, seja na estética pitoresca. Esta, sob forte influência da arte, do jardim oriental e dos avanços na observação e conhecimento da natureza com o Iluminismo. Mas não é necessário esperar o século XVIII para perceber essa transformação na pintura da paisagem, e da vida ao ar livre. A representação pictórica da paisagem, desde a “Escola de Veneza” no século XVI até os pintores holandeses, vai deixando de ser fundo, como no primeiro renascimento florentino do século XV, e passando a ser uma presença da natureza (Giorgione, Ticiano), até tornar-se um tema em si e confundir a própria ideia de paisagem com a de cena pictórica. (SANDEVILLE JR., 2006, p.61)

Segundo Serrão, (2011, p. 13-14), “a estética foi certamente a que mais valorizou a paisagem como espaço de inspiração e contemplação, nela colhendo em primeira mão a presença do belo e do sublime”. A partir do século XX, as representações artísticas do gênero *paisagem* passariam a manifestar uma maior liberdade em relação às ressignificações do real, conforme os temas de interesse das diferentes épocas e as escolas de representação em voga. Mais do que simples reproduções da natureza existente, a pintura de paisagem se desenvolveria sobrepondo às impressões da realidade uma série de novas camadas de interpretações, correspondentes às imagens presentes no imaginário contemporâneo.

Conforme demonstraria D'Angelo (2011), dentre as *teorias pictóricas da paisagem*⁴⁰ seria

39 No idioma original, lê-se: “relegando al resto de los <escenarios> que carecen de estas cualidades a una condición no paisajista”

40 Paolo D'Angelo, em seu ensaio ‘Os limites das actuais teorias da paisagem e a paisagem como identidade estética dos lugares’, se refere às *teorias pictóricas da paisagem* como o “conjunto de teorias que colocam na origem de nossa percepção de paisagem a representação dela, fornecida pela pintura.” (D'ANGELO, 2011, p. 428). Essa visão, compartilhada por um grupo de teóricos da paisagem, atribuiria à arte o papel de educadora do olhar, considerando-a capaz de revelar o potencial estético de

bastante ampla a discussão sobre a influência das representações artísticas na construção do imaginário de paisagem nas sociedades. O autor manifestaria oposição ao posicionamento desses teóricos por atribuírem às representações, e não à própria experiência de paisagem, a origem de um despertar estético em relação ao mundo natural. Defenderia, em especial, a impossibilidade de reduzir todos os fenômenos e processos que participam da experiência da paisagem às impressões proporcionadas pela arte. Endossaria esse posicionamento a visão de Bartalini (2018, p.30), ao afirmar que “embora as trajetórias da paisagem e da arte compartilhem muitos pontos, fazê-las coincidir pode empobrecer a ambas, afetando sobretudo a paisagem, que acabaria reduzida a um subcapítulo da arte.” A esse respeito, Sandeville Jr (2005) afirmaria que as representações não devem ser tomadas como leituras integrais, ou capazes de contemplar as múltiplas significações da paisagem:

Reduzida a cenário, facilmente resvala para o decorativo, o superficial, o acessório, revelando alguns dos problemas de enfrentamento da paisagem em nossa sociedade. É necessário distinguir, definitivamente, paisagem da representação pictórica ou figurativa da paisagem. (SANDEVILLE JR., 2005, p.5)

De maneira geral, pôde-se observar que a *ideia de paisagem* é construída a partir do estabelecimento de uma nova postura do homem em relação à natureza, que instaura uma lógica organizacional sobre os elementos do existente. A partir dessa nova postura, abrir-se-ia a possibilidade de que o homem rediscutisse e reinterpretasse suas impressões sobre o mundo natural, emprestando à essa visão de paisagem que se descortina aspectos do olhar de cada época. Em um primeiro momento, caberia principalmente às representações artísticas apresentar o conjunto de simbologias que caracterizavam as relações homem-ambiente. Posteriormente, a paisagem seria manifestada a partir de outras formas de expressão e teria suas relações rediscutidas, como conteúdo de novos campos do conhecimento.

Ainda que, por um longo período da história do conhecimento, prevalecessem visões que consideravam uma posição apartada e individualizada do homem em relação ao mundo natural, expressando sua individualidade, as sociedades humanas nunca cessariam de estabelecer relações com o ambiente, de alterar os territórios e de construir habitats sobre a Terra, conservando assim um vínculo permanente com a experiência da paisagem. Ao longo dos séculos seguintes, a ideia de paisagem superaria a dualidade expressa em sua relação com a arte e a natureza, e passaria a figurar como um conceito de interesse para novos campos do conhecimento, que reconheciam as estruturas sociais, ambientais e culturais que definiam os padrões da experiência humana sobre a Terra. Essas inserções projetariam sobre a paisagem novas visões e leituras que permitiriam, ultimamente, que as sociedades do século XX reconhecessem o conceito de paisagem como um dos conceitos-chave (BESSE, 2014; SERRÃO, 2011) ou ideias que embasam a nossa cultura (MADERUELO, 2006), e caracterizam nossa visão de mundo atual (COLLOT, 2013).

1.1.3 TERRITÓRIO, AMBIENTE E NATUREZA

Após ultrapassar suas paisagens imediatas, reconhecer a externalidade do ambiente diante de sua própria individualidade e, ampliar sua perspectiva original em relação aos territórios habitados, abre-se para o homem a possibilidade de **desenvolver novas relações e olhares com a paisagem que habita**. Como será possível observar, essas novas relações se estruturariam a partir de fatores originalmente reconhecidos como parte da concepção de paisagem, como sua base territorial, a participação dos componentes da natureza e, principalmente, o reconhecimento do conceito enquanto uma unidade cultural, representativa dos sistemas que regem as relações humanas e do imaginário das sociedades. Para buscar uma visão integral da experiência de paisagem, no entanto, autores como Besse (2014) e Bartalini (2018) enfatizariam a necessidade de explorar outros aspectos além desses fatores originais.

Como foi discutido, ao longo da história seria identificada uma tendência em explorar, com maior ênfase, aquelas concepções de paisagem formadas a partir do olhar do observador, da percepção, dos enquadramentos ou da perspectiva - o que foi considerado um resultado das ressignificações geradas a partir das representações artísticas de paisagem. Besse (2014, p.9) questionaria a ideia de se tomar a *vista* como “a principal forma da relação com as paisagens” e exploraria as principais formas pelas quais estas se afastariam de uma experiência ligada principalmente ao panorama natural para adquirir novas dimensões e complexidades semânticas.

Efetivamente, durante muito tempo, foi considerada satisfatória a definição que considerava a paisagem como um panorama natural, geralmente descoberto a partir de um ponto elevado, permitindo, assim, que o espectador obtivesse um tipo de domínio visual sobre o território. Tal espetáculo devia, supostamente, provocar nos indivíduos o surgimento de um prazer estético ou de uma edificação moral e, no mínimo, de uma emoção sensível inigualável no gênero. Esse contexto pitoresco ou ornamental da paisagem [...] está hoje em crise ou, pelo menos, é motivo de inúmeras críticas, tanto no plano das representações e das percepções quanto no das realidades e dos projetos. A relação com a paisagem ficou mais complexa e menos “natural” que antes. (Ibid., 2014, p.8)

Desejou-se, assim, sinalizar outros componentes que participam ativamente da noção de paisagem reconhecida na contemporaneidade. Para tanto, foram reunidos posicionamentos teóricos que reconhecem a participação do olhar e da observação não apenas em relação à apreciação das paisagens, mas, principalmente, na proposição de leituras do existente, sistemas organizacionais e planos de ação. Esses posicionamentos dariam origem a visões que sistematizam o conjunto de elementos naturais e culturais que compõem a paisagem e explorariam novas relações, referentes às inserções do conceito em diferentes campos do conhecimento.

Besse (2014) apresentaria uma análise abrangente sobre os aspectos que participam da construção do conceito de paisagem na contemporaneidade. O autor destacaria cinco categorias principais⁴¹ que fariam referência às diferentes inserções conceituais ou possibilidades de aplicação do conceito. Dentre as análises apresentadas, desejou-se destacar as visões expressas em duas categorias: a paisagem enquanto *território fabricado e habitado*; e a paisagem como *sistema de elementos naturais e culturais*.

A conceituação que observa a paisagem como *território fabricado e habitado* trata do espaço organizado pelo homem sobre a superfície da Terra, visto como uma obra coletiva das sociedades que, constantemente, geram transformações sobre o substrato natural. Trata-se de uma classificação desenvolvida inicialmente pelo historiador e teórico John Brinckerhoff Jackson⁴², que toma como ponto de partida a visão da paisagem enquanto uma construção cultural e a desenvolve, com o objetivo de incluir a dimensão da ação humana sobre o território. Essa classificação encontraria rebatimentos nos campos teóricos da geografia humana e das ciências sociais, além de ser trabalhada nas escolas de Arquitetura da Paisagem.

Segundo a teoria de Jackson, o homem altera a superfície da Terra através de suas intervenções e projetos com o objetivo de tornar o mundo habitável. Trata-se de uma visão que insere a escala territorial e explora a questão da materialidade associada à paisagem, reconhecendo a participação dos elementos naturais. Além disso, apresenta uma transposição da relação homem-paisagem para uma expressão coletiva das sociedades sobre o ambiente: não apenas contemplamos, criamos ou interpretamos leituras de paisagem, mas sim vivemos sobre paisagens moldadas às nossas necessidades.

É verdade que a paisagem *também* é uma maneira de ver e imaginar o mundo. Mas é *primeiramente* uma realidade objetiva, material, produzida pelos homens. Toda paisagem é cultural, não essencialmente por ser *vista* por uma cultura, mas essencialmente por ter sido produzida dentro de um conjunto de práticas (econômicas, políticas, sociais), e segundo valores que, de certa forma, ela *simboliza*. (Ibid., 2014, p.30)

Essa visão consideraria ainda um conjunto de fatores como parte da definição do *valor paisagístico de uma paisagem*, que, segundo Besse (2014, p.27), corresponderia a uma “soma das experimentações, dos costumes, das práticas desenvolvidos por um grupo humano nesse lugar”. Nesse sentido, é possível notar que a componente cultural de cada paisagem estaria associada ao imaginário das sociedades que as originaram. A partir dessa ótica, portanto, o autor afirmaria que é fundamentada a noção da paisagem enquanto um espaço social.

41 Em seu ensaio *As cinco portas da paisagem - ensaio de uma cartografia das problemáticas paisagísticas contemporâneas*, Besse (2014) discute isoladamente as classificações: paisagem como representação cultural; paisagem como território produzido pelas sociedades ao longo da história; paisagem como sistema de elementos naturais e culturais; paisagem como espaço de experiências sensíveis; e paisagem como local ou contexto de projeto.

42 John Brinckerhoff Jackson (1909-1996) foi um historiador e teórico estadunidense, fundador da revista *Landscape* e que lecionou nos departamentos de Arquitetura da Paisagem em Harvard e Berkeley. É reconhecido como um dos principais representantes do pensamento contemporâneo da paisagem nos Estados Unidos.

Seria possível, assim, compreender as diferenças entre uma leitura da paisagem construída a partir de sua componente estética, e o reconhecimento do *valor paisagístico* proposto por Jackson. Esse valor deve ser compreendido como uma camada disposta sobre o território pelo homem, formada por um conjunto de fatores que o modificam e ressignificam e, a partir desse processo, criam paisagens. Segundo essa visão, a concepção de paisagem estaria diretamente vinculada às práticas das sociedades, ou seja, cada paisagem representaria uma organização social particular, fruto de dinâmicas e projetos de sociedade específicos.

Besse (2014) trataria de maneira independente a visão de paisagem enquanto *um sistema formado por elementos culturais e naturais*, que poderia ser representada pela imagem do *ecúmeno*⁴³. Segundo o autor, essa concepção explora uma visão ‘realista’ da paisagem, por tratar, primeiramente, de suas bases material e natural. É uma visão que aborda a dimensão sistêmica da paisagem e trabalha aspectos relativos à conectividade e à complexidade das relações estabelecidas entre as diferentes espécies, no âmbito dos múltiplos usos do território.

Segundo essa visão, Besse (2014, p.41) afirmaria que “a paisagem é, ao mesmo tempo, totalmente natural e totalmente cultural”. Colocadas segundo um mesmo nível de importância, essas componentes seriam apresentadas como responsáveis por definir a estrutura do existente como o conhecemos, enquanto a paisagem seria compreendida como “uma articulação da natureza e da sociedade, uma integração dos dados naturais e dos projetos humanos, uma realidade sintética” (Ibid., 2014, p. 40). Esse caráter relacional ou medial que caracterizaria essa visão de paisagem seria desenvolvido pelo filósofo francês Augustin Berque⁴⁴, através do conceito de *mediância* (*médiance*). Segundo a ótica de Berque, portanto, compreende-se que as relações estabelecidas entre uma sociedade e a extensão terrestre, de caráter simultaneamente subjetivo e objetivo, conjugariam três níveis: o em-si das coisas e da natureza; as relações ecológicas que ligam homem e ambiente; e a paisagem, onde atuam as relações de ordem simbólica.

Trata-se, portanto, de uma visão que discute a componente simbólica da paisagem e propõe contestar a prevalência de uma cisão entre homem e natureza, como base de suas relações. Suas proposições seriam desenvolvidas com o objetivo de não apenas demonstrar a existência de vínculos entre as duas esferas, mas inferindo que compreender essas relações é um processo essencial para a conservação do *ecúmeno*. Ou seja, visando alcançar padrões de habitabilidade centrados na conservação da vida humana sobre a Terra, Berque (2011, p.198) afirmaria que “da compreensão e da gestão destas entidades relacionais depende não apenas a habitabilidade da Terra para as futuras gerações, mas o próprio sentido da presença humana sobre a Terra; e, por conseguinte, o vínculo social entre os homens.”

43 Na cultura da Antiguidade a noção de *ecúmeno* já era conhecida, significando “a parte da Terra habitada pela espécie humana”. Sua aplicação seria retomada pelo filósofo francês Augustin Berque, no campo da Geografia Humana, como parte das discussões sobre o paradigma da separação entre homem e natureza e sobre o conceito de *mediância*.

44 Augustin Berque (1942-) é um geógrafo e filósofo francês que atua como professor na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de Paris. Desenvolve estudos teóricos sobre a Paisagem e é especialista na visão orientalista sobre o tema.

Na paisagem que se exprime o sentido da nossa relação com a extensão terrestre. A paisagem não é somente a superfície das coisas; é, pelo contrário, essencial à própria existência da sociedade, porque através do sentido das coisas motiva os seres humanos a habitarem em conjunto. (BERQUE, 2011 p.198)

Desejou-se, assim, apresentar posicionamentos que contextualizam a concepção de paisagem, apresentando uma perspectiva do homem enquanto espécie, de suas relações com os demais seres e das formas de interpretação e gestão dos territórios que participam diretamente de sua vivência. A análise apresentada não ambicionava esgotar a discussão sobre as possíveis derivações semânticas do termo paisagem, mas sim apresentar discussões de relevância para introduzir a compreensão da figura do arquiteto enquanto agente e criador da paisagem - uma visão que será desenvolvida a seguir.

1.2 PAISAGEM, VIVÊNCIA E PROJETO: a ação do arquiteto

Foi possível observar que as visões que abordam a paisagem segundo sua escala territorial e sistêmica reconheceriam sua complexidade, mas não explorariam uma visão integral dos aspectos que participam de sua experiência - em especial, aqueles que atuam na escala da vivência do homem e das comunidades e promovem alterações sobre o existente, ao longo do tempo. Desejou-se, portanto, expandir as discussões apresentadas a partir de contribuições de autores que contextualizam a experiência de paisagem, transpondo aspectos das visões teóricas para uma abordagem de sua dimensão enquanto campo de atuação dos arquitetos paisagistas.

A paisagem aparece, assim, como uma manifestação exemplar da multidimensionalidade dos fenômenos humanos e sociais, da interdependência do tempo e do espaço e da interação da natureza e da cultura, do econômico e do simbólico, do indivíduo e da sociedade. A paisagem nos fornece um modelo para pensar a complexidade de uma realidade que convida a articular os aportes das diferentes ciências do homem e da sociedade (COLLOT, 2013, p.15)

Sandeville Jr. (2005, p.6) afirmaria que “reconhecer que a ideia da paisagem remete a um arranjo formal (a “configuração territorial”) ainda é pouco, pois a natureza desse arranjo é ser dinâmica e instável, e, portanto, processual. ” Destacaria que apenas através da compreensão da interação entre múltiplos processos sociais e culturais que participam da vivência da paisagem, assim como da sensibilidade das pessoas com o seu entorno, torna-se possível o reconhecimento de sua complexa natureza processual e vivencial. Nesse sentido, o autor indicaria que, para acessar com propriedade a dimensão da experiência de paisagem, é necessário construir análises na escala das comunidades, estabelecendo aproximações a partir *do apreciar, do envolver e do vivenciar*.

O estudo da paisagem aponta, assim, para uma abordagem que demanda complexidade metodológica: um estudo de espaço e da vivência (os quais consideramos fundamentais à compreensão da paisagem), que convergem numa discussão da cultura, sem a qual não há paisagem. (Ibid., 2005, p.5)

Segundo o autor, portanto, esse caráter processual apresentaria a paisagem como uma concepção “viva”, que sofre variações conforme as decisões e intervenções do homem e das sociedades. Afirmaria, nesse sentido, que “a paisagem é instável, um permanente vir a ser e permanência em transformação. Do sugerido aqui, a questão da forma subordina-se a dos processos, que se definem em um campo social e natural relacionado.” (SANDEVILLE JR., 2005, p.9). Para Corajoud (2011), a compreensão dos processos que atuam na paisagem é alcançada pelos paisagistas, sobretudo, a partir da adoção de uma postura analítica:

Essa capacidade de isolar e, em seguida, de associar os inúmeros termos que compõem uma paisagem, permite explorações e descobertas infinitas. A paisagem é inesgotável no sentido em que oferece uma multidão de indícios que nos indicam o que ela é, o que ela era e o que ela pode se tornar. (Ibid., 2011, p.217)

Essas visões discutem não apenas a importância de se buscar conhecer a integralidade da escala da vivência nas análises das paisagens, reconhecendo traços que indiquem seu histórico de alterações, mas também ressalta a posição do homem enquanto indivíduo capaz de alterá-la, sistematizá-la e projetá-la. Essa é uma visão que situa a ação dos arquitetos e paisagistas, para os quais compreender essa natureza complexa, processual e mutacional da paisagem é uma tarefa fundamental. Ou seja, sob essa ótica, a ação dos paisagistas assume a posição de **agentes da paisagem**, cuja amplitude de atuação seria observada a partir da capacidade de influenciar, definir e propor alterações sobre o existente.

Besse (2014) discutiria a concepção da *paisagem enquanto projeto*, e afirmaria que, ao propor abordagens e intervenções sobre a paisagem, mostra-se necessário realizar investigações sobre a sua identidade, e lançar propostas de intervenção coerentes às necessidades de cada território. Nesse sentido, o autor afirmaria que o paisagista combina em suas ações as tarefas de *compreender, descrever e inventar*, e irá criar a partir de circunstâncias ou elementos que estão presentes ou já fazem parte da paisagem. Conforme afirmaria o autor (Ibid., 2014, p.64), “o paisagista é o principal envolvido nesse conjunto complexo e diversificado de preocupações às quais deve, entretanto, responder e nas quais se inscreve enquanto ator de transformação das realidades territoriais.” A partir dessa noção, é introduzida uma visão que conectaria as instâncias da experiência e da criação de paisagens na figura do paisagista **enquanto leitor, agente e inventor**.

Besse (2014, p. 61-62) afirmaria que “o projeto inventa um território ao representá-lo e ao descrevê-lo. (...) A invenção revela o que já estava aí, ela revela e desvenda um novo plano de realidade.” Como será possível observar, esse ato de *desvendar* descrito pelo autor faz referência ao processo de desvelamento poético⁴⁵ próprio dos atos de criação e dos processos criativos na arte, e representaria a capacidade do criador de revelar um potencial pré-existente (seja em um lugar, em um material ou em uma tela branca) a partir de suas obras. Na visão do autor, essas pré-existências estariam contidas na base comum do território, compartilhada com as demais espécies. O reconhecimento dessa atuação dos

⁴⁵ O processo de desvelamento poético inerente à criação será objeto de discussões do capítulo II.

arquitetos paisagistas enquanto criadores seria endossado por Bartalini (2018, p.20), a partir do reconhecimento de que o “projetar, para o paisagista, é extrair as possibilidades contidas em determinado sítio”. Nessa afirmação, o autor faria referência à capacidade do paisagista de materializar o potencial pré-existente nos lugares, ou seja, de manifestar suas criações a partir do processo de desvelamento poético.

Por que, no entanto, admite-se que o homem seria capaz de estabelecer esse diálogo com a paisagem, que o possibilitaria intervir? Essa capacidade de desvelamento poético seria justificada a partir do reconhecimento de uma *ligação ancestral do homem com a Terra*, que faria referência às origens de todos os seres e às conexões entre eles. Essa ligação seria objeto de análise de Dardel⁴⁶, que desenvolveria estudos sobre as relações entre o homem e o território e proporia a introdução de conceitos da fenomenologia e do existencialismo ao campo da geografia. A partir dessa aproximação ao campo fenomenológico, Dardel exploraria análises sobre as percepções, representações e atitudes do homem em relação ao espaço.

Conforme afirmaria Besse (2014, p.91), Dardel desenvolveria uma visão da geografia enquanto uma dimensão representativa da ligação originária do homem com a Terra, e do espaço geográfico como a base sobre a qual toda vida se expressa. Residiria na concepção do campo a noção de um primeiro encontro do homem com a Terra, primitivo e anterior a todo afastamento reflexivo e a toda objetivação científica. Para Dardel, “ser é participar, ser sobre a Terra é *ser nela*, e é esta presença comum da Terra com o homem e do homem com a Terra que constitui o motivo profundo de toda geografia” (Ibid., 2014, p.90).

Dardel compreende a terra como a base e o fundamento de todo e qualquer despertar de consciência. Ela é para o humano aquilo que suporta sua humanidade, seu ser; aquilo do qual provem todas as suas obras, seu construir e seu erigir, isto é, a terra é toda a possibilidade de habitar, edificar, cultivar do homem, porque ela é a condição mais concreta e mais imprescindível de sua existência. (DAL GALLO, MARANDÓLA JR., 2015, p.190)

Nesse sentido, a paisagem é apresentada por Dardel como uma instância relacional que abrange todos os elementos geográficos. Ou seja, “muito mais que uma justaposição de detalhes pitorescos, a paisagem é um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma ‘impressão’ que une todos os elementos.” (DARDEL, 2015, p. 30). Endossaria essa visão a afirmação de Collot (2013), ao afirmar que a paisagem é uma instância capaz de proporcionar uma abertura do mundo ao sujeito em relação aos seus aspectos visíveis e invisíveis.

46 Éric Dardel (1899-1967) foi um geógrafo francês que atuou principalmente como professor. Em 1952, ele publicaria o livro ‘L’Homme et la terre: nature de la réalité géographique’, que só ganharia reconhecimento após a sua morte. Posteriormente, sua obra influenciaria autores como Edward Relph, Anne Buttmer e Yi-Fu Tuan, e embasaria o desenvolvimento de uma base fenomenológica no campo da Geografia. Seus trabalhos influenciariam investigações dos campos da Filosofia, Arte e Antropologia.

Podemos pensar que a essência da terra é ser a origem; é ser a procedência da essência das coisas: “Antes de toda escolha, existe esse ‘lugar’ [terra] que não podemos escolher, onde ocorre a ‘fundação’ de nossa existência terrestre e de nossa condição humana” (DARDEL⁴⁷, 2011, p. 41, apud DAL GALLO, MARANDOLA JR., 2015, p.190)

Admite-se, assim, a existência de uma relação holística entre o homem e a Terra, de caráter ancestral, cujo reconhecimento e redescobrimento se mostra fundamental para a experiência da paisagem. O reconhecimento dessa relação permitiria admitir o desvelamento poético como a capacidade de tradução dos potenciais existentes na Terra, ou como uma instância dialógica que conectaria aspectos presentes nas origens da existência humana às manifestações da criação. A dimensão da paisagem seria, portanto, responsável por conter em si as relações e conexões estabelecidas entre os elementos existentes e o território das possibilidades, e por manter vivo um diálogo entre três esferas: as pré-existências, as manifestações do presente e a abertura ao que será criado. Nesse sentido, Dardel (2015, p.31) afirmaria que “a paisagem não é um círculo fechado, mas um desdobramento. [...] A paisagem é um escape para toda a Terra, uma janela sobre as possibilidades ilimitadas: um horizonte. Não uma linha fixa, mas um movimento, um impulso. ”

As associações entre a paisagem e os conceitos de *infinito* e *horizonte*, assim como a referência de Dardel (2015) a esses possíveis *desdobramentos*, são imagens comumente discutidas dentre os teóricos da paisagem com o intuito de apresentar visões que expressem a capacidade de extravasamento contida no conceito. A referência ao *horizonte*, que teria sua origem nas visões que tratavam a paisagem unicamente como uma concepção associada às vistas e à contemplação do existente, apresentaria um simbolismo mais abrangente ao fazer referência a uma distância externa, localizada além do que é visível, ou a um “direcionamento para o ausente ou para o desconhecido” (BARTALINI, 2018, p.36).

Corajoud (2011) argumentaria que o caráter relacional da paisagem pode ser notado a partir de uma vista da paisagem, ou seja, a partir da observação de uma cena existente na qual é reconhecida uma lógica ou um diálogo entre os elementos observados. No âmbito de uma visão contemporânea de paisagem, no entanto, não se deve compreender essa lógica relacional aplicada diretamente à materialidade do território, mas através dos diálogos que podem ser identificados entre paisagens distantes, conectadas a partir de traços da cultura e práticas em comum. Através desses diálogos, estabelecidos de forma indireta, é estabelecida uma unidade além da esfera do visível. Nesse sentido, Souza (2015, p.157) afirmaria: “o pensamento direciona-se aos espaços, e abre-se ao apelo de alhures. A paisagem é, então, valorizada como noção justamente pela sua capacidade de unir o aqui e o lá. ”

Numa paisagem, a unidade das partes, a sua forma, vale menos que o seu extravasamento; não existem contornos francos, cada superfície treme e organiza-se de tal maneira que abre essencialmente para o exterior. As “coisas” da paisagem têm uma presença para além de sua superfície e essa emanção particular opõe-se a todas as verdadeiras discriminações. (CORAJOUD, 2011, p. 216)

⁴⁷ DARDEL, J. O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

Dentre as discussões apresentadas na conferência 'Penser la ville par le paysage', Corajoud (2010)⁴⁸ exploraria uma visão de paisagem definida como uma camada relacional, disposta sobre o existente, que apresentaria pontos de interseção com outras malhas (como a infraestrutura ou o ambiente construído), além de abranger as áreas rurais e os espaços do 'entre', de classificação provisória ou indefinida, que compõem o existente (informação verbal). Seria, portanto, a partir da sua capacidade de abertura, que promoveria a conexão com outras vivências e territórios, que a paisagem permitiria o multiplicar de seus significados, assim como a transposição de uma vivência restrita aos territórios imediatos, alcançando assim o que o autor indicaria como um estado de extravasamento.

Para Besse (2014, p. VIII), esse extravasamento, ou reverberação notada a partir de uma paisagem, justifica-se a partir do reconhecimento de que "a paisagem é atormentada pelo infinito, e talvez, no fundo, essa insistência, esta presença transbordante do infinito no finito, seja a força mais íntima da experiência paisagística. " É interessante observar como esse caráter, observado inicialmente na escala individual da relação homem-paisagem (e por extensão, arquiteto-paisagem ou paisagista-paisagem), pode inferir uma expressão da universalidade da experiência do homem sobre a Terra, já citada, que indicaria uma relação na escala do universal, a partir da qual o homem seria capaz de retomar sua unidade com a natureza e conservar em aberto os diálogos com as suas origens.

Desejou-se, assim, apresentar uma contextualização inicial que possibilitasse discutir diferentes abordagens sobre a paisagem. Buscou-se conservar o entendimento de que a paisagem, ao ser apresentada como um conceito vivo na contemporaneidade, se submete às oscilações semânticas do presente, constantemente em construção. Historicamente, foi possível compreender que as visões de paisagem se construíram ora caminhando ao alto da montanha, ora a partir de afastamentos e enquadramentos, e ora criando novas existências, como resultado das intervenções projetuais. Por outro lado, foi possível perceber que para conhecer a paisagem a partir do conjunto complexo de elementos que a compõe, é necessário se aproximar de sua vivência. Foram discutidos os processos envolvidos na construção de diferentes leituras da paisagem, visando apresentar os caminhos que aquele que deseja conhecê-la em sua íntegra deverá percorrer: ora submergir-se - escutar, observar, consultar todos os sentidos e dialogar com os elementos que se apresentam - ora alternar as escalas, buscando visualizar os diálogos que se estabelecem entre visões divergentes. Apenas ao se considerar todas as camadas, sobreposições, diálogos cruzados e a permanência, através do tempo, dessas paisagens, é possível começar a conhecê-las.

48 Discussões apresentadas por Corajoud durante a Conferência 'Penser la ville par le paysage', parte de Les Cours Publics 2009-2010 sobre o tema Histoire et Actualité des Villes em France. L'école de Chaillot, 27 de maio de 2010. Disponível online: https://www.youtube.com/watch?v=02cJmVd6oUE&ab_channel=Cit%C3%A9del%27architectureetdupatrimoine. Consulta realizada em 18/02/2020.

II APROXIMAÇÕES À POÉTICA

2.1 ENSINAR, CRIAR, FAZER ARQUITETURA

Com o objetivo de propor uma abordagem sobre a temática da poética da Arquitetura, é tomado como ponto de partida o reconhecimento da significativa amplitude dos campos do *ensinar* e do *criar Arquitetura*, observado o conjunto de áreas do conhecimento que abrangem e os processos que contemplam. Decorre que compreender e desenvolver todas as capacidades necessárias para a formação de arquitetos é uma tarefa sobre a qual trabalha de forma complementar um conjunto de profissionais (professores e orientadores), e à qual compete a participação ativa do aluno. Dessa forma, a análise aqui apresentada não almejava esgotar as discussões sobre os campos do *ensinar* e do *criar Arquitetura*, apresentando-se apenas como um apanhado de suporte e contextualização sobre o tema, que adquire importância na integralidade do trabalho.

Dessa forma, os campos do *ensinar* e do *criar Arquitetura* são, arbitrariamente, colocados sob a mesma chave, com o objetivo de relacionar processos em comum dentre esses universos. Considera-se que os dois momentos - aquele em que se transmite conhecimento sobre um fazer técnico e aquele em que estes conhecimentos são postos em prática - reúnem os principais processos e capacidades relacionadas ao empenho da criação. Sob essa ótica, é reconhecida a importância de uma figura central, atuante nas duas esferas e responsável pela interlocução entre aquele que aprende e aquele que constrói - o docente. Ao serem observadas as relações entre a fase inicial da aprendizagem, em que ocorre a aproximação aos conteúdos primordiais da Arquitetura, e a fase posterior, de imersão na dimensão do criar, essa figura assume um papel de grande relevância, que se fará constantemente presente ao longo desta análise.

No âmbito da pesquisa, o ensinar e o criar Arquitetura são compreendidos como dois processos de interlocução entre o homem e a paisagem, que, ultimamente, se fundem no fazer: na prospecção e na ação, através da figura do arquiteto e da transfiguração de ideias para a materialidade do construído. Como, no entanto, se constrói este fazer? Através do domínio (proveniente do aprendizado e da prática) pelo arquiteto tanto de capacidades sensíveis, que permitem compreender e definir as necessidades de cada projeto, quanto de capacidades técnicas, que possibilitam a materialização das ideias.

Como foi demonstrado, no Brasil, o conjunto de disciplinas que compõe a estrutura predominante nos cursos de formação profissional em Arquitetura contempla essas capacidades, oferecendo maior ou menor protagonismo aos conhecimentos técnicos de acordo com as origens e os direcionamentos atuais de cada instituição de ensino. Buscando compreender a posição que a capacidade poética tem assumido no âmbito da formação dos arquitetos, são lançados alguns questionamentos: como deve ser compreendida a poética da Arquitetura, e como o ato de criar participa do conjunto de ações envolvidas nesse fazer?

Ainda: dentre o conjunto de capacidades desenvolvidas pelo arquiteto durante sua formação, qual é o espaço destinado à discussão e compreensão dos processos envolvidos nos atos de criação? As discussões a seguir foram desenvolvidas com o objetivo de contextualizar teoricamente a ação do arquiteto em relação à dimensão poética do fazer, buscando conhecer os fatores e variáveis que influenciam esses processos.

2.2 PRÁXIS E POIESIS

Dentre as atividades exercidas pelo homem contemporâneo, são compreendidas no campo da Arte as manifestações de ordem estética ou comunicativa, expressas através de diversas linguagens como a pintura, a dança, o cinema, o teatro, a poesia, a música, a escultura, a arquitetura, além de diversas formas de expressão resultantes de combinações entre essas linguagens e as realidades urbanas. Já o campo da técnica é compreendido pelas ações de ordem prática, empregadas nos meios de produção, que seguem regras, normas e protocolos, visando objetivos pré-estabelecidos, e são aplicadas na execução e conservação das atividades estruturais das sociedades. Essa diferenciação entre os campos também pode ser vista a partir dos atores e das atividades que empenham, ou seja, as atividades reconhecidas como as do artista *versus* as atividades técnicas, desempenhadas pelo *profissional que domina a técnica*. A forma como se compreende essa diferenciação entre esses dois campos de atuação do homem contemporâneo é resultado de um longo processo de evolução do status do trabalho e da atividade artística, que tem origem nas bases filosóficas gregas e sofreria alterações ao longo dos séculos.

As raízes dos termos Arte e Técnica remetem às bases filosóficas da Antiguidade clássica. O termo 'Arte' tem origem no latim *Ars*, que compreende o domínio de uma habilidade ou técnica. Já o termo 'Técnica' tem origem no grego τέχνη, *téchnē*, que corresponde a 'arte, técnica, ofício'; arte ou maneira de realizar uma ação ou conjunto de ações (no qual a palavra arte é apresentada como sinônimo de 'habilidade'). Essa sobreposição semântica que pode ser observada entre os conceitos, a partir de suas raízes, está relacionada à maneira como se constrói a noção de *ciência produtiva* na filosofia grega, cuja influência na estruturação do pensamento prevaleceria até o Renascimento. Segundo Chauí (2002, p.478), a compreensão das ciências produtivas (ou *poiéticas*) para Aristóteles considerava "aquelas em que o agente, a ação e o resultado da ação são diferentes ou estão separados. As artes ou técnicas são, pois, aquelas práticas que têm o fim fora de si mesmas". Assim, o termo τέχνη, *téchnē*, faria referência a um *saber fazer* ou *saber construir* próprio das atividades práticas ou artesanais, que segundo afirma Santaella (1994), eram atividades consideradas inferiores a teoria e a práxis - cujas ações tinham o fim em si mesmas. Ainda, a existência das ações de ordem técnica era vista como uma necessidade, ao suprir obstáculos naturais que a natureza não teria como executar de maneira causal.

A noção de *ciências produtivas* englobava, portanto, os saberes práticos, baseados em um conjunto de máximas, regras e preceitos, que eram guiados por dois critérios: a forma

ou *eîdos* de cada matéria, que era visto como um modelo a ser alcançado; e os métodos de cada arte, que eram obtidos a partir de uma combinação entre a experiência e o *eîdos*. A referência para definição de uma forma a ser empregada nas obras era, portanto, tomada a partir dos princípios e regras observados na ordem existente na natureza, expressos através do conceito de *mimesis*⁴⁹:

Se termos em mente que toda arte é produção acompanhada de regras, compreendemos de imediato que a mimesis não é cópia de um modelo. [...] Ela é antes de tudo fabricadora, afirmativa, autônoma. Se ela repete ou imita, o que repete não é um objeto, mas um processo: a mimesis produz do mesmo como a natureza produz, com meios análogos, com vista a dar existência a um objeto ou a um ser. (CAUQUELIN, 2005, p. 61)

Segundo a filosofia grega, portanto, tanto o artesão quanto o artista trabalhavam no mesmo campo, e eram conhecidos pelo mesmo termo: *technites*. (HEIDEGGER, 2002; AGAMBEN, 2017). A possível ambiguidade gerada nesse sentido está centrada no significado grego do termo *téchne*, que não fazia referência especificamente aos objetos criados pelos artistas ou artesãos, mas, sim, a um modo de pensar comum aos *technites*. Conforme afirmaria Heidegger (2001, p. 57, tradução nossa⁵⁰), “a palavra *téchne* denota um modo de saber. Saber significa ter visto, no sentido mais abrangente de ver, que significa apreender o que está presente, em si. ”

Os gregos, a quem devemos quase todas as categorias através das quais julgamos a nós mesmos e a realidade que nos circunda, distinguiam, de fato, claramente entre *poiesis* (*poieîn*, pro-duzir, no sentido de agir) e *praxis* (*prátein*, fazer, no sentido de agir). Enquanto no centro da *praxis* estava [...] a ideia da vontade que se exprime imediatamente na ação, a experiência que estava no centro da *poiesis* era a pro-dução (*sic*⁵¹) na presença, isto é, o fato de que, nela, algo viesse do não ser ao ser, da ocultação à plena luz da obra. O caráter essencial da *poiesis* não estava, portanto, no seu aspecto de processo prático, voluntário, mas no seu ser um modo da verdade, entendida como des-velamento (*sic*), ἀλήθεια.⁵² (AGAMBEN, 2017, p. 117-118)

Conforme reafirma Agamben (2017, p.118), não se deve considerar que os gregos concebiam os diferentes tipos de produção (*poiesis*) sob a ótica de um fazer manual em comum. O fator que aproximava as ações produtivas representava “um modo da verdade, entendida como des-velamento, ἀλήθεια”. Este modo de pensar comum aos *technites*, centrado na *capacidade de produzir na presença*, que algo passasse da ocultação à plena luz da obra, ou seja, causar que algo emergja a partir de um potencial existente, como *algo que foi produzido* - corresponde ao conceito de *poiesis*. Com o objetivo de ilustrar e discutir a

49 O termo *mimesis* é adotado ao longo do trabalho em concordância às principais fontes consultadas. Optou-se por não utilizar o termo imitação (empregado em algumas traduções brasileiras), por considerar que o mesmo não contempla a especificidade do conceito.

50 No idioma original, lê-se: “The word *techne* denotes rather a mode of knowing. To know means to have seen, in the widest sense of seeing, which means to apprehend what is present, as such. ”

51 Como é possível observar, em sua obra Agamben (1999; 2017) opta por utilizar o termo *pro-duzir*, com o intuito de diferenciar entre o caráter da ação da *poiesis* e o da produção industrial. Essa opção é justificada em nota original, na qual lê-se: “Escreveremos doravante pro-dução e pro-duto para indicar o caráter essencial da *ποίησις*, isto é, a pro-dução na presença ; por sua vez, produção e pro-duto para nos referirmos em particular ao fazer da técnica e da indústria.” (Agamben, 2017, p.104)

52 O termo grego ἀλήθεια lê-se *aletheia*.

origem do conceito de *poiesis*, são apresentadas duas traduções que apresentam a inserção do termo em um trecho do diálogo de *O Banquete/Apolodoro e um Companheiro*⁵³, de Platão:

(primeira versão)

- Mas não! Não te admires!, retrucou ela; pois é porque destacamos do amor um certo aspecto e, aplicando-lhe o nome do todo, chamamo-lo de amor, enquanto para os outros aspectos servimo-nos de outros nomes.
- Como, por exemplo? – perguntei-lhe.
- Como o seguinte: Sabes que “**poesia**”⁵⁴ algo de múltiplo; pois toda causa de qualquer coisa passar do não-ser ao ser é “poesia”, de modo que as confecções de todas as artes são “poesias”, e **todos os seus artesãos, poetas**.
- É verdade o que dizes.
- Todavia - continuou ela - tu sabes que estes não são denominados poetas, mas tem outros nomes, enquanto de toda a “**poesia**” uma única parcela foi destacada, a que se refere à música e aos versos, e com o nome do todo é denominada. Poesia é com efeito só isso que se chama, e os que têm essa parte da poesia, poetas.

(PLATÃO, 2006, p.151)

(segunda versão)

- Contudo, não há de que te admirares! É que nós restringimos o sentido, chamamos *amor* apenas a uma certa forma de amor, aplicando-lhe a designação de todo, enquanto, para outras formas, nos servimos de outros nomes.
- Por exemplo? – perguntei.
- Por exemplo, isso: sabes que **a ideia de criação ou poesia** é algo de muito amplo, pois toda e qualquer passagem do não-Ser ao Ser se efectua por um acto de criar; de tal sorte que, mesmo as obras produzidas na totalidade dos ofícios são criações, **como criadores ou poetas** são todos os artífices.
- Tens razão.
- Entretanto, como sabes, não lhe chamamos *poetas* e damos-lhes, sim, outras designações. Apenas uma parte delimitada do **acto de criar** (a que se liga às artes e ao ritmo) recebe o nome do todo. Só a este ramo específico damos o nome de poesia e identicamente só aos que dele se ocupam chamamos poetas.

(PLATÃO, 2007, p.74)

Como é possível observar, a segunda versão apresentada, posterior à tradução de domínio público, insere uma preocupação com o carácter limitador da utilização do termo

53 A obra *O Banquete* ocupa lugar central dentre os diálogos que documentam a evolução da teoria platônica do amor. *O Banquete*, assim como *Xenofonte*, são textos que participam do desenvolvimento de um novo gênero literário a época – o simpótico. O simpósio era compreendido na sociedade grega como o “momento em que os convivas se organizam para beber e escolhiam centros de interesse para ocupar o tempo” (Platão, 2007, p. 11).

54 Em Platão (2006) a tradução apresentada corresponde ao texto sob domínio público, que adota o termo poesia (entre aspas) e apresenta um comentário sobre o emprego do termo em nota, segundo a qual lê-se: “ποίησις é no grego ação de ποιεῖν = fazer, isto é, confecção, produção, e, num sentido mais limitado, poesia.” Ver: PLATÃO. *O banquete, ou, Do amor*. Tradução, Introdução e notas do Prof. J. Cavalcante de Souza. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

poesia como tradução da noção *poiesis*, sendo acompanhada ainda, em nota⁵⁵, por uma justificativa que esclarece os desdobramentos adotados em busca de oferecer uma tradução mais fiel ao significado do diálogo. A essa passagem de *O Banquete* se referia, portanto, Rozestraten (2019, p. 21), quando comenta que “ainda no mundo grego, já se impunham às distorções na compreensão da ação poética restringindo-a a lampejos raros da imaginação de poetas talentosos. ”

A partir das traduções apresentadas, seria possível compreender o trecho destacado como registro de um conceito abrangente, a partir do qual a *passagem do não ser ao ser* é compreendida como todos aqueles processos que resultam em uma manifestação trazida para a existência. Rozestraten (2019, p.211) complementaria:

O passar do não-ser ao ser é, portanto, uma transformação qualitativa que independe do grau zero da existência. [...] Logo, a poética como ação transformadora se aplica a tudo o que movemos de uma condição existencial a outra, de uma certa posição simbólica a outra, de um certo campo de sentidos a outro.

A definição do termo *poiesis* é reconhecida e empregada, portanto, como a habilidade de criar ou produzir algo, e tem origem no grego ποιέιν, *poiein* (agir, fazer, produzir). Segundo Agamben (2017, p.104) a partir da concepção platônica tem-se que “toda vez que algo é produzido (sic⁵⁶), isto é, é levado da ocultação e do não ser à luz da presença, tem-se ποιήσις, pro-dução, poesia. ” Já a noção do *desvelar*, citada anteriormente, deve ser compreendida como o processo de trazer para a realidade do homem as ideias que habitavam previamente o território das possibilidades. Distingue-se da invenção (científica) e se aproxima da noção poética, ao representar a transformação entre diferentes formas de existência.

Mostra-se relevante para essa análise, ao ser estruturada a partir do criar e fazer arquitetura, a compreensão da criação como uma ação possibilitada pela capacidade poética que permite o processo do desvelamento, ou seja, a concretização de ideias que habitavam previamente o campo das possibilidades e que são ‘trazidas para a realidade’. Além disso, vale destacar que essa imagem do desvelar poético conserva em si a noção de uma ação externa ao sujeito que a empreende, ou seja, se constrói a partir da figura de um criador - seja ele artista, arquiteto, poeta, entre outros - que atua como um facilitador ou tradutor desse potencial pré-existente. A presença da figura desse intermediador entre o mundo dos potenciais apresentaria relevância para o trabalho.

55 Na referida nota, lê-se: “Platão serve-se frequentemente da discussão sobre o valor linguístico dos termos para aplicar a determinado raciocínio. A explicação do ponto de vista semântico está correcta: *poiesis*, *poietes*, que derivam de *poieo*, <criar>, deveriam primeiro ter sido empregues em qualquer domínio da criação e só depois se terão usado especificamente no sentido em que ainda hoje se empregam as palavras *poesia* e *poeta*, provenientes da mesma raiz [...] Para melhor clareza, desdobramos o termo grego *poietes* em <criador> e <poeta>. ” (PLATÃO, 2007, p.74-75, em nota)

56 Ao longo de toda a obra, Agamben (1999; 2017) opta por utilizar o termo *pro-duzir*, com o intuito de diferenciar entre o carácter da ação da *poiesis* e o da produção industrial, como explicado na nota 3.

Assim, desejou-se explorar uma abordagem conceitual da *poética* ou *poiesis* como campo representativo das atividades vinculadas à criação e aos processos criativos, com o objetivo de discutir aspectos de relevância no âmbito das aproximações aos atos de projetar e construir. Ao longo dos séculos seguintes, os conteúdos centrais às discussões da Arte se afastariam da classificação original enquanto *produção* para uma compreensão da criação centrada nas capacidades do artista. Esse deslocamento faria parte de um conjunto de mudanças nos paradigmas definidores do fazer artístico e na maneira de caracterizar a obra de arte e sua origem, como será analisado a seguir.

2.3 A COMPONENTE ARTÍSTICA DA ARQUITETURA

Ao se analisar a componente produtiva presente nas concepções originais que caracterizariam o ofício do arquiteto, foi tomado como ponto de partida uma visão que aborda parcialmente a questão da criação, sem, no entanto, ser contemplada a amplitude do campo. Buscando oferecer discussões abrangentes sobre os aspectos que definem a criação de obras de Arquitetura, foi observado que diferentes autores reconhecem o *fazer* do arquiteto a partir de um enfoque sobre sua componente artística, ou seja, a partir da visão da **arquitetura enquanto arte**. Com o objetivo de contemplar essa visão, são ampliadas as discussões apresentadas, de modo a inserir reflexões sobre as mudanças no status da arte que marcaram o pensamento ocidental. Diante da amplitude das discussões sobre o tema registradas ao longo da história, optou-se por levantar contribuições de um grupo de autores que discute o fenômeno artístico estabelecendo relações com o *fazer Arquitetura*, com o objetivo de oferecer contextualização e ampliação do aparato conceitual da pesquisa.

Segundo Santaella (1994), as ideias de Platão sinalizariam um pensamento original sobre a estética ao discutirem dois conceitos definidores das visões sobre a Arte no período: a *mimesis* - que espelhava a criação das formas na arte na ordem observada na natureza - a o *entusiasmo criador*. O conceito de *entusiasmo criador* estaria centrado nas relações estabelecidas entre as emoções do artista envolvidas na criação das obras, e as sensações provocadas naquelas que as recebiam, e seria discutido por Platão principalmente para as categorias artísticas da arte poética e da música. Ele relacionava o impulso criativo e os efeitos causados pelas obras de arte a um processo de “inspiração na porta de entrada” e de “despertar das emoções e paixões na porta de saída da poesia” (Santaella, 1994, p.26). Devido a esse *despertar de emoções*, Platão considerava que o conteúdo de algumas obras poderia ser prejudicial àqueles que as recebiam.

Alimentada pela positividade do comedimento, virtude dominante na cultura grega, Platão foi levado a enxergar como fontes de perigo, de um lado, o toque de loucura, a irracionalidade do entusiasmo presente no talento original dos poetas, de outro lado, as comoções do impacto emocional da arte poética sobre o receptor. (Ibid., 1994, p.26)

Ainda que não tenha lançado uma teoria sistematizada das artes, Platão cria “um meio ou uma ‘ambiência’ na qual a espiritualidade, a inteligibilidade e a beleza se encontram misturadas” (CAUQUELIN, 2005, p. 35) na compreensão do fazer artístico. Na passagem do pensamento de Platão e Aristóteles, registrar-se-ia a transferência de uma discussão ambiental⁵⁷, para um olhar centrado nas formas de expressão artística. Na visão de Aristóteles, a arte é reconhecida como um gênero dentre as demais atividades humanas, de acordo com seu caráter de produção. Em sua obra *Poética*⁵⁸, seria discutida a função da arte e apresentada a missão do poeta, expressa através da mimesis das ações nas obras trágicas. As fábulas - ou mitos - são considerados o elemento principal dessas obras que, se bem trabalhado, alcançaria sua beleza.

Cauquelin (2005) ressaltaria que a compreensão de mimesis em Aristóteles instaura um afastamento do real, que demonstra que ‘as coisas podem ser diferentes de como são’ na realidade, e que introduz a capacidade de apresentar ficções no espectro do possível. A partir desse afastamento, a arte é vista como capaz de complementar a natureza ao apresentar, dentre os conteúdos de suas obras, universos de possibilidades do real. Na concepção apresentada por Aristóteles, “é o verossímil que se encontra no cerne do prazer estético proporcionado pela ficção” (Ibid., 2005, p. 64). Visualizam-se, portanto, os principais conceitos relacionados à Arte tratados na filosofia grega, que seriam revisitados e discutidos segundo novos enquadramentos do fazer artístico, de acordo com as modificações no pensamento nos séculos posteriores.

2.3.1 O status da Arte

Segundo Agamben (1999⁵⁹), seria observada uma mudança progressiva no interior da noção de ciências produtivas, que passaria a apresentar um duplo status, centrado na diferenciação entre os caracteres da produção de arte e da produção técnica. Se por um lado o status particular das obras de arte seria associado à originalidade e à autenticidade, passa a ser reconhecida nos atos de criação da produção técnica a possibilidade de reprodução indefinida, limitada apenas pelas possibilidades do material. Instaura-se, assim, uma oposição entre o caráter de reprodutibilidade técnica e o de originalidade artística, que irá distinguir entre objetos que possuem uma “energia original”, própria das criações únicas, e os objetos que podem ser reproduzidos inúmeras vezes.

57 Cauquelin (2005) classifica como ambientais as discussões filosóficas que não criam ‘teorias sistemáticas’ mas propõem visões de conjunto, que posteriormente figuram como as bases para estruturação de um campo.

58 *Poética* é uma publicação creditada ao filósofo grego Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C), de data de elaboração aproximada 335 a.C. a 322 a.C - período que o filósofo lecionava e vivia em Atenas. A obra é composta de 26 capítulos, que reúnem anotações esquemáticas sobre os temas da criação da arte poética, em especial, das tragédias gregas.

59 No período de 2016-2020, ao qual corresponde a elaboração desta investigação, foi publicada a tradução para a língua portuguesa da publicação *L'uomo senza contenuto*, de Giorgio Agamben. Algumas das observações levantadas previamente à edição de 2017, a partir da edição de 1999, (tradução para a língua inglesa) foram mantidas.

Paralelamente, a obra de arte também passaria por processos que alterariam a forma como seria discutida e compreendida. Progressivamente, os debates sobre a produção artística transferem o foco da energia original envolvida na criação de cada obra para a dimensão da apreciação estética. Segundo Agamben (1999, p.41, tradução nossa⁶⁰), nesse processo, “o caráter dinâmico da disponibilidade da obra para apreciação estética obscurece o caráter energético do seu estado final, em sua própria forma”. O autor afirmaria ainda que a medida que se estrutura o campo da Estética, a preocupação sobre ‘como’ as obras são produzidas - ou seja, o processo do artista - se sobrepõe à experiência central da poiesis, dita de *produção em presença*.

Segundo o autor, na visão de Aristóteles dizer que ‘o homem era capaz da práxis’ significava compreender que ele desejava sua ação e, por esse motivo, a empenharia até o seu limite, ou seja, “práxis é ir até o limite da ação, enquanto movido pelo desejo; é ação desejada.” (Ibid., 1999, p. 47, tradução nossa⁶¹). Originalmente, quando se institui a visão da práxis distante da poiesis (e das ciências produtivas como um todo), esta possui um limite fora de si mesma, que corresponde ao princípio da criação. Os deslocamentos de significado observados no campo da arte apresentariam o fazer artístico a partir da centralidade do artista - um processo que irá evoluir, ulteriormente, para o status da arte aceito na modernidade, centrado na metafísica do desejo do artista. Segundo esse status, a arte é expressão do poder criativo do artista, ou seja, o homem enquanto artista passa a concentrar em si a origem da criação, se aproximando do caráter de *ação desejada*, ou práxis.

Segundo a opinião corrente, todo fazer do homem - tanto o do artista e do artesão quanto o do operário e do homem político - é práxis, isto é, manifestação de uma vontade produtora de um efeito concreto. O fato de que o homem tenha sobre a terra um estatuto produtivo significaria, então, que o estatuto de sua habitação na terra é um estatuto prático. (AGAMBEN 2017, p. 117)⁶²

Paralelamente a esse processo de convergência entre a atividade artística e a práxis, o status do trabalho acenderia dentre as atividades do homem, e assumiria uma posição de centralidade para as sociedades (conforme se manifesta na contemporaneidade). Como resultante de uma ação planejada e empenhada pelo homem - e não mais uma necessidade inevitável - o trabalho assume seu caráter prático, conforme defenderia Agamben (1999; 2017). A revisão proposta pelo autor não deve ser entendida como uma transição abrupta, mas como um processo que se delinearia, progressivamente, no âmbito do status das atividades humanas. Sinaliza-se, portanto, que essas mudanças poderiam estar situadas na base de um processo de maior valorização do caráter prático das ações humanas, observado na história recente das sociedades.

60 No idioma original, lê-se: “In the work of art, in other words, the dynamic character of its availability for aesthetic enjoyment obscures the energetic character of its final station in its own shape.”

61 No idioma original, lê-se: “Praxis is going through to the limit of the action, while moved by will; it is willed action.”

62 Em Agamben (1999, p. 42), lê-se: “According to current opinion, all of man’s doing--that of the artist and the craftsman as well as that of the workman and the politician--is praxis, that is, manifestation of a will that produces a concrete effect. When we say that man has a productive status on earth, we mean, then, that the status of his dwelling on earth is a practical one.”

2.3.2 A dimensão simbólica

O desenvolvimento do campo das artes seria marcado pelo surgimento de novas visões e enquadramentos sobre as manifestações artísticas, como parte dos processos de estruturação das culturas e das sociedades. Essas novas visões sobre a arte refletiriam as mudanças de pensamento do homem nos diferentes períodos históricos, assim como as relações estabelecidas com os demais seres e com o mundo. A partir do surgimento da filosofia humanista, que prevaleceria durante os séculos XVII e XVIII, desenvolve-se um pensamento que visualiza a arte como resultante da ação de um gênio criador. Nesse período, ainda que a criação artística já fosse reconhecida como uma ação de responsabilidade do homem, o artista ainda não possuía liberdade em relação à escolha dos temas ou quanto à forma como devia representá-los, devendo seguir as normas de representação e padrões de estilo vigentes em cada época. Seria a partir do século XIX que o foco das criações artísticas seria transferido da dimensão do objeto e da materialidade das obras para sua dimensão simbólica - ou seja, uma extensão de seu significado, ao ser reconhecido um sentido transformador do real associado à ação do artista.

Dentre as teorias desenvolvidas a partir do século XIX, o sistema das artes proposto por Hegel⁶³ manifestaria oposição ao modo de pensar da Antiguidade, limitado pelo conceito de mimesis e seu espelhamento na lógica existente nos fenômenos da natureza, e desenvolveria uma abordagem sobre o *fazer artístico* a partir de questionamentos sobre os impulsos que movem o espírito dos artistas em direção à produção das obras de arte. Ao propor questionamentos sobre a transposição das criações do espírito para as expressões artísticas, Hegel tinha como objetivo investigar as contribuições da arte para a formação do conhecimento. O reconhecimento dessas contribuições ocorreria a partir da constatação de que “ao lado da religião e da filosofia, a arte é uma manifestação necessária para a formação da consciência e deve ser vista, portanto, essencialmente como portadora de conhecimento espiritual” (TOLLE, 2008, p.19)⁶⁴.

Segundo Whiteman (1987), a expressão artística é vista por Hegel como uma capacidade da mente e da imaginação, sendo regida por uma profunda natureza inventiva. Ela poderia ser enquadrada em uma dimensão entre o pensamento puro e o que é apresentado pela mente, e seria expressa a partir da sensibilidade do homem. Ou seja, na concepção hegeliana, as artes são responsáveis por representar ideias em formas sensíveis. Assume-se que a criação de uma obra artística inaugura uma dimensão sensível e, que ao ser assimilada por um receptor, é capaz de promover ressignificações da realidade. A partir dessa lógica, a obra de arte é

63 Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831) foi um filósofo alemão idealista, cuja obra *Fenomenologia do Espírito* é tida como um marco na filosofia mundial e cujos trabalhos apresentariam rebaatimentos nos campos de estudo na História, Direito, Arte, entre outros, através dos seus postulamentos e da lógica dialética. O pensamento de Hegel influenciou pensadores como Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer, Friedrich Engels e Karl Marx.

64 Introdução à obra de Hegel, de autoria de Oliver Tolle. Ver: Hegel, G.W.F. A Arquitetura. São Paulo: EdUSP, 2008.

vista como “resultado de uma atividade espiritual determinada, cujo fim é a adequação da subjetividade criadora com a objetividade sensível” (Ibid., 2008, p.30).

Essa dialética entre a expressão sensível do homem e as manifestações artísticas introduziria uma visão sobre a **dimensão simbólica** da arte, que seria construída a partir do reconhecimento da centralidade do artista no âmbito da criação e da importância de considerar os processos que ocorrem na esfera do receptor. Nesse sentido, a abertura de discussões sobre essa dimensão simbólica permitiria o desenvolvimento de análises sobre a incorporação no imaginário comum das sociedades dos conteúdos e imagens derivados dos processos de resignificação das obras. Seria a partir desse contexto de resignificações, portanto, que os conteúdos gerados nas criações artísticas passariam a ser reconhecidos como geradores de conhecimento para as sociedades.

A partir do reconhecimento da dimensão simbólica instaurada a partir das manifestações artísticas, Cencic (2002) discutiria a possibilidade de conectar estes processos de resignificação do real, propiciados pela Arte, à manifestação de uma função educativa. Essa função já seria sinalizada na Antiguidade, a partir da noção de que a Arte deveria ser utilizada como veículo para a divulgação de preceitos morais e religiosos, e teria como objetivo principal promover instrução ou purificação. Nesse cenário, vigoravam modelos de comportamento que restringiam a função educativa aos padrões estabelecidos, principalmente, por preceitos religiosos.

Como foi possível observar, ao longo da história, as artes passariam por um processo de emancipação de seus conteúdos e de multiplicação dos sentidos associados às obras, que reaperentariam a ideia de ‘função educativa’ segundo novas feições. Reconhece-se, assim, que a partir das relações dialéticas instauradas pela obra, torna-se possível transmitir ao receptor um conceito ou ideia original, e progressivamente ampliar o processo de recepção ao desencadear inúmeras reinterpretações. Cencic (2002, p. 167) descreveria essa transformação:

O artista experimenta seu processo produtivo não como uma ação cega e casual, que gera as coisas da natureza, mas como uma apropriação iluminada e afortunada das possibilidades existentes em aberto. Ele reabre as portas ao reconhecimento do acontecido, ressuscita o tempo perdido e busca, na profundidade da experiência estética, a verdade poética do mundo vivido.

Os processos envolvidos na concepção das obras permitem traduzir uma expressão livre, “emancipada de qualquer instância que visa interesses práticos, empenhada apenas nas próprias necessidades, o que confirma seu caráter autônomo e lúdico.” (Ibid., 2002, p. 167). Além da dimensão sensível que se instaura a partir da criação, estes desdobramentos de significado continuariam a ocorrer dentro do imaginário do receptor após o contato inicial com a obra.

A educação estética amplia a realidade humana, mas não pela demonstração de um caminho correto, bom, adequado, concebido a partir de valores medianos, que não requerem reflexão [...] Ela alarga os horizontes pela reflexão, porque faz o indivíduo pensar e procurar encontrar-se interiormente e, então, prepara-o para delinear seu próprio trajeto de vida. (Ibid., 2002 p. 335)

Essa função educativa estaria centrada, portanto, no princípio da universalidade das experiências humanas, a partir do qual a arte assumiria a função de ampliar os significados atrelados à vivência do indivíduo e das sociedades, proporcionando trocas culturais, assim como expansões possíveis da experiência individual, no âmbito dos receptores. As possibilidades de ressignificação observadas no âmbito da recepção das obras e da cultura, em termos gerais, se traduziriam na multiplicação do sentido presente nas obras.

A experiência estética torna acessível a captação da força geradora, oriunda da obra. [...] A experiência do jogo estético ensina ao ser humano junto ao seu próprio mundo, ajudando-o não somente a entendê-lo, mas também a viver uma outra vida, quando ele se coloca num mundo diverso do seu. (Ibid., 2002, p. 166)

Através de sua condição poética, as artes se apropriam das possibilidades em aberto, isto é, do devir. O devaneio vinculado à arte é capaz de promover ligações e construir significados e, portanto, capaz de ensinar. A compreensão do mundo e a geração de conhecimento, segundo essa visão, dependeriam da criatividade. Em resumo, Cencic (2002) defende a importância da arte para a vivência do homem, contextualiza o status do criar no interior das sociedades contemporâneas e ressalta a importância de iniciativas que promovam o desenvolvimento da criatividade dentre as atividades humanas.

Fruto da ligação entre os sentimentos, a razão e a imaginação, ela [a arte] traduz a capacidade de escolha a partir da aptidão crítica, já que retrata a união entre o sentir, o pensar e o agir, que fundamentam uma vida equilibrada a partir das condições verdadeiras de cada um. (Ibid., 2002 p. 338)

É importante observar que as mudanças no discurso e na expressão associadas ao fazer artístico denotariam um processo de liberação em relação à forma e à materialidade, que abriria caminhos para o surgimento de novas categorias de inserção das obras. O foco da manifestação artística, ao ser transferido para a ação, possibilitaria o surgimento de novas discussões sobre o caráter da arte. A obra de arte na contemporaneidade, após ultrapassar a pura receptividade imitativa ou reprodutiva, se manifestaria através de processos de transformação do objeto criado, nos quais o artista constrói um sentido novo e o insere como parte da cultura. Essa visão permitiria reconhecer um processo de consolidação do status da arte enquanto coautora cultural nas sociedades.

A partir da visão apresentada, são reconhecidos os efeitos das atividades geradas pela criatividade em nossas sociedades, assim como as conexões existentes entre a capacidade de criar e a expressão do homem enquanto ser sensível e pensante. Diante do contexto contemporâneo de hipervalorização das criações tecnológicas, ressalta-se a importância de refletir sobre as necessidades humanas para além de seu caráter prático, tecnológico ou puramente econômico. Conforme afirmaria Oliveira (2008), as tecnologias, como parte das

forças produtivas, devem ser vistas como materializações da inteligência humana e não servir unicamente aos regimes socioeconômicos. No âmbito do trabalho buscou-se valorizar, nesse sentido, posicionamentos que reconheçam a importância de associações reflexivas entre o conhecimento tecnológico e a criatividade.

A partir desse breve comentário, desejou-se sinalizar reflexões que fazem parte de um campo amplo de questionamentos referentes às intenções e às funções que se apresentam nas esferas do *ensinar* e do *criar arquitetura* na atualidade, que implicam diretamente na figura do arquiteto que é formado. Na transposição das reflexões sobre a expressão artística para o *fazer arquitetura*, o reconhecimento da dimensão simbólica associada às obras se mostraria de extrema relevância, assim como os diálogos estabelecidos na esfera da vivência, no âmbito da paisagem, que serão objeto de discussão nas seções seguintes.

2.3.3 Arquiteto, ser imaginante

Como parte do sistema das Artes⁶⁵ proposto por Hegel (2008), a arquitetura é apresentada dentre a categoria das Artes Particulares e considerada o impulso ou o intento primário do homem em busca da expressão do espírito. Por ser entendida como esse *primeiro intento*, Hegel relegaria à expressão arquitetônica uma posição relevante, porém “menos evoluída”, ao lado da escultura e em relação às demais artes, devido aos vínculos estabelecidos entre sua expressão e a materialidade. Conforme a visão de Hegel:

Na obra de arte, o espírito exerce a atividade de autoconhecimento. A arquitetura desempenha nesse sentido um papel decisivo para a arte, pois é nela que o espírito dá o primeiro passo em direção à matéria, para configurá-la como forma onde conhece a si mesmo. (TOLLE, 2008 p. 42)

Assim, o autor reconheceria que a materialidade e a forma das obras expressam uma condição central para a existência da arquitetura, a partir da qual teriam origem os demais processos que participam de sua expressão. Conforme afirmaria Whiteman (1987), segundo a visão hegeliana as obras de arquitetura permitem ao homem acessar a dimensão sensível do mundo, através de um processo dialético no qual a mente se reapresenta através da forma, trazendo para a realidade um aspecto da cultura. A arquitetura seria vista, assim, como um canal responsável por materializar verdades do espírito a partir da abertura instaurada pelos processos de criação. Sobre essa visão de Hegel, o autor afirmaria:

A arquitetura cria uma forma de espaço e matéria simbólica e ritualizada, na qual a mente pode encontrar a si mesma e na qual o corpo pode existir. Ao fazer isto, a arquitetura realiza a cultura, ou seja, torna as noções culturais reais, sensíveis e presentes. Em resumo, a arquitetura cria um segundo corpo para a mente. (WHITEMAN, 1987, p.10, tradução nossa⁶⁶)

⁶⁵ O sistema das Artes de Hegel faz parte dos Cursos de Estética, publicados a partir da compilação de cadernos e notas de aula do autor, e registros de alunos que datam de 1820 e 1821. Essas publicações estão organizadas em três seções sobre a arte em geral: *Idéia do Belo Artístico ou Ideal*; *Desenvolvimento do Ideal nas Formas Particulares do Belo Artístico*, e *Sistema das Artes Particulares*, da qual a arquitetura faz parte.

⁶⁶ No idioma original, lê-se: “Architecture creates a symbolic or ritualized form of space and material in which the mind can find itself and in which the body can be. In doing this, architecture realizes culture, that is, makes cultural notions real, sensuous, and present. In short, architecture creates a se-

A partir dessas informações, Hegel evidenciaria o papel da arquitetura como um instrumento realizador da cultura, a partir de uma ênfase sobre a dimensão transformadora das realidades que acompanha o construir. Trata-se, portanto, de uma visão que exploraria discussões acerca do caráter simbólico da arquitetura e que possibilitariam o desenvolvimento de investigações posteriores sobre as transformações, associações imagéticas e ressignificações registradas a partir do sentido original das obras.

Segundo Cencic (2002, p.325), devem ser reconhecidas as ligações existentes entre a faculdade da imaginação, vista como uma capacidade do conhecimento, e os processos de criação e reinvenção do existente. Como, no entanto, seriam compreendidas essas ligações? No âmbito das criações em arquitetura, Rozestraten (2019, p. 24-25) partiria de uma visão que considera que “o fazer arquitetônico não se restringe às ditas necessidades práticas e sempre se afirmou em um campo essencialmente simbólico, transcendente, metafísico”, e analisaria o papel da imaginação, reconhecida como “uma capacidade poética metamorfoseadora” (p.124) e “sede da subjetividade do indivíduo” (p.117), na multiplicação dos significados associados às obras.

O autor ofereceria um panorama que contempla diferentes visões sobre o conceito da *imaginação*, demonstrando sua presença no pensamento grego (enquanto *fantasia*) e dentre as noções reconhecidas no Renascimento. Na visão de Aristóteles (em sua publicação *De Anima*), seria apresentada uma compreensão da *imaginação* que reconhece sua origem na mente humana e sua estrutura baseada em associações imagéticas, ao afirmar que “a imaginação seria um certo movimento especulativo realizado sobre e a partir da percepção sensível” (Ibid., 2019, p. 110). Já a visão de Montaigne, apresentada pelo autor, permitiria reconhecer o conceito como uma capacidade *alteradora do real*, ao afirmar que “a imaginação interfere no corpo, conduz a mente e altera a realidade” (Ibid., 2019, p. 108).

Segundo uma perspectiva mais recente, o autor destacaria a visão bachelardiana⁶⁷, que discute a capacidade humana da imaginação como “uma faculdade, uma potência geradora de imagens comuns, ordinária e cotidiana, entrelaçada indissolavelmente ao existir” (Ibid., 2019, p.112). Trata-se, portanto, da capacidade responsável pelos fios de associações imagéticas que participam tanto dos processos de criação quanto das ressignificações da obra ao longo de sua existência, alimentadas pelas imagens e representações que compõem tanto o imaginário pessoal, quanto o imaginário coletivo das comunidades. Nesse sentido, Rozestraten (2019, p.112) afirmaria que “o imaginário, por sua vez, seria o conjunto de todas as imagens produzidas e postas no mundo, sensíveis e inteligíveis, abertas à apreensão, à compreensão, à deformação, à transformação empreendida por outros e por cada ser imaginante. ”

cond body for the mind.”

⁶⁷ Diz-se *bachelardiana* à visão desenvolvida pelo filósofo e poeta francês Gaston Bachelard (1884-1962).

A natureza abarcadora do Imaginário confere eco às subjetividades do indivíduo nas subjetividades coletivas. O que reforça a noção de que as subjetividades não são expressões assim tão particularizadas, isoladas, desconexas ou auto referenciadas. É justamente a construção de intersubjetividades, como entrelaçamentos do universo simbólico original de cada indivíduo à mesma raiz antropológica, que promove o reconhecimento em cada indivíduo da dimensão humana comum a todos. (Ibid., 2019, p. 107)

Para o autor, portanto, as reflexões sobre a capacidade da imaginação e sobre o campo de estudos do Imaginário apresentam especial relevância por partirem do reconhecimento de um caráter simbólico presente nas ações técnicas humanas, e por manifestarem potencial enquanto ampliadores dos sentidos metafóricos dessas ações. Nesse sentido, afirmaria que :

Como representações, propriamente, tais ações [refere-se às ações técnicas fundamentais] não se esgotam nunca na pura objetividade e convocam outros sentidos que transcendem sua materialidade e concretude tão evidentes. Por outro lado, a alienação do caráter simbólico de tais ações, reduzindo-as a uma mera atuação concreta e material, exclui do fazer ou do trabalho o próprio sentido da existência humana. (Ibid., 2019, p. 115)

Mostram-se relevantes as interlocuções propostas entre a potência poética e a noção do imaginário ao serem discutidos os elementos que participam da construção de um imaginário pessoal (do artista/arquiteto), que inclui um conjunto de imagens próprias a partir de suas subjetividades individuais; e como esse imaginário individual se conecta à outros no interior da instância coletiva, capaz de englobar as particularidades e similaridades entre as individualidades e conservar sua representatividade. A partir dessas discussões, parte-se para uma análise das conexões estabelecidas entre a materialidade da Arquitetura, a paisagem e os processos de resignificação gerados pelas obras, a partir das interlocuções observadas no âmbito da vivência.

2.4 POÉTICA DA ARQUITETURA

A partir das interlocuções apresentadas, é possível estabelecer como ponto de partida uma visão que reconhece a poética (ou *poiesis*) da Arquitetura como **a estrutura gerativa ou a capacidade criativa que dá origem ao construído**. Comum aos diferentes processos de criação e produção dentre as atividades humanas, no âmbito do *fazer Arquitetura* a ação poética participa da geração de sentido das obras e, conforme afirmaria Muntanola-Thornberg (1981), se manifesta como parte de um processo amplo, no qual interagem fatores culturais, históricos, teóricos e práticos. No âmbito das discussões desenvolvidas a seguir, buscou-se

compreender como as relações entre os componentes físicos e simbólicos se estabelecem e participam dos processos de criação em Arquitetura. Para tanto, foram propostos os seguintes questionamentos: 'quais características distinguem a poética da Arquitetura dos processos envolvidos na criação das demais formas de expressão artística?'; e 'como são estabelecidas as relações entre o receptor e as obras de Arquitetura? ', que nortearão as discussões apresentadas.

2.4.1 Arquitetura enquanto objeto

De maneira geral, as discussões sobre as manifestações arquitetônicas partem de análises sobre as relações estabelecidas entre seus componentes físicos (elementos construtivos, materiais e formas) e seus agentes (seus criadores e seus habitantes). Ainda que o arquiteto, enquanto criador, empregue processos ou métodos de criação semelhantes aos de outros artistas, é possível observar que a abordagem à **materialidade do objeto arquitetônico** é definidora em relação à singularidade desse fazer.

Nesse sentido, ainda que outras formas de expressão artística - como a pintura ou a escultura - se manifestem a partir de uma base material, observou-se que as relações estabelecidas entre a arquitetura e a materialidade das obras ultrapassa a utilização de materiais e técnicas como matéria-prima, mas estaria relacionada à capacidade das obras de, a partir de sua forma e de sua inserção, instaurar transformações nos lugares e alterar aspectos da vivência de seus habitantes. A materialidade na criação das obras de arquitetura assumiria uma articulação direta com as demais esferas de significados, e manifestaria sua centralidade não enquanto objeto construído, mas por promover a conexão entre essas esferas.

Um ponto de partida para abordar a materialidade da arquitetura é analisá-la a partir da forma como são tratados os materiais utilizados e o emprego das técnicas construtivas, assim como os objetivos envolvidos em sua concepção. Como foram compreendidos os processos de definição da forma da arquitetura ao longo da história? Ao buscarmos analisar as expressões arquitetônicas originais, presentes nas primeiras construções criadas pelo homem e erguidas com a finalidade de prover abrigo e morada, é possível observar que a forma não sofreria influência de determinantes estéticas em sua definição. O desenvolvimento de um *pensamento sobre a forma* a partir dessas primeiras expressões acompanharia a evolução das sociedades e o surgimento de novas demandas, alcançando padrões de expressão de grande complexidade, e apresentando a linguagem arquitetônica como representativa das características dos contextos sociais e históricos de cada época.

Dessa forma, parte-se da visão predominante na Antiguidade Clássica, que reconhece o papel da Arquitetura nas sociedades como campo de conhecimento e de expressão do homem e que, segundo Goldberger (2011), conservaria, a partir de um equilíbrio tênue, uma atuação voltada a atender tanto as exigências artísticas quanto práticas que caracterizam o *fazer*. Segundo essa visão, o *fazer arquitetura* seria regido por um conjunto de regras e diretrizes, visando expressar formas condizentes com o conceito do *Belo*. Essas regras e diretrizes seriam reunidas e difundidas principalmente através dos tratados de Arquitetura - em especial, a partir das obras de Vitrúvio⁶⁸ e Alberti⁶⁹.

⁶⁸ Vitruvius (Marcus Vitruvius Pollio) foi um arquiteto romano (séc. I a.C.) que elaborou a obra "De Architectura", um tratado de 10 volumes que é conhecido por instaurar as bases da arquitetura clássica.

⁶⁹ Leon Battista Alberti foi um humanista italiano renascentista (séc. XV) que exerceu as posições de filósofo, poeta, arqueólogo, engenheiro, cartógrafo, matemático e arquiteto. Escreve seu tratado *De Re Aedificatoria*, que teve como base a obra de Vitruvius, em 1452.

O tratado *De Architectura* de Vitrúvio reunia conhecimentos teóricos e práticos sobre os princípios da arquitetura, que seriam representados pelos conceitos de *firmitas, utilitas e venustas* - *solidez, funcionalidade e beleza*⁷⁰, respectivamente (Pacheco, 2005, p. 95). Segundo Vitruvius, uma construção precisaria ser simultaneamente útil, bem construída e visualmente atraente, pois “sem solidez e beleza, a utilidade não é nada” (Goldberger, 2011, p.25). Sobre a posição assumida pela obra de Vitruvius:

[...] o texto *Da Arquitetura* de Vitruvius do século 1 a.C., que consiste basicamente em um manual de prescrições para arquitetos e administradores públicos, mas contém também algumas considerações sobre a natureza da arquitetura e uma resposta – ainda que de ordem introdutória – para a questão da sua origem. Vitruvius atribui uma origem utilitária à arquitetura – as construções são produto da necessidade dos homens de criar um abrigo seguro contra as diversas ameaças da natureza – e vê na imitação da natureza, apoiada na ideia da divina proporção do corpo humano, a condição de beleza para a arquitetura. (TOLLE, 2008, p. 37)

Segundo Goldberger (2011), a partir do século XV, a obra de Alberti conquistaria grande reconhecimento e contribuiria para a difusão de uma mentalidade que admitia que a adoção dos princípios presentes nos tratados de arquitetura possibilitaria alcançar uma maneira ‘ideal’ de construir segundo termos morais e estéticos, e que deveria ser buscada. Dentre os princípios defendidos, Alberti preconizava um retorno à estética clássica da Roma antiga, associada à imagem de virtude.

Alberti parecia ter uma compreensão mais pura e natural do equilíbrio entre a estética e as considerações práticas - para não dizer políticas - do que outro arquiteto jamais teve. Louvava o lado artístico da arquitetura, alegando que ela devia mais à pintura do que a qualquer coisa. No entanto, dava à matemática um papel quase tão importante, propondo explicações matemáticas precisas sobre a proporção. (Ibid., 2011, p.45)

Conforme rerepresentaria Alberti (1988⁷¹, apud Pacheco, 2005, p. 99-100), a beleza almejada é entendida como a harmonia entre todas as partes de um corpo, onde nada pode ser acrescentado, suprimido ou alterado. Nesse período, o conceito de *mimesis* grego prevalecia como representativo dessa harmonia almejada para as obras. Afirmaria ainda que a busca do *Belo* era empenhada não apenas visando sua expressão através da forma, mas principalmente como um modelo de ação, “tanto para promover a tranquilidade da alma, quanto para elevar e renovar a vida espiritual do indivíduo, encontrando, desse modo, seu sentido social e útil” . (ALBERTI⁷², 1988, apud CENCIC, 2002, p.49)

70 A tradução dos princípios também pode ser encontrada como “elegância, harmonia e embelezamento”.

71 ALBERTI, Leon Battista. *De Re Aedificatoria*. In: *On the art of building in ten books*. Traduzido por J. Rykwert, N. Leach e R. Tavernor. Cambridge: The MIT Press, 1988.

72 ALBERTI, Leon Battista. *De Re Aedificatoria*. In: *On the art of building in ten books*. Traduzido por J. Rykwert, N. Leach e R. Tavernor. Cambridge: The MIT Press, 1988.

Essa mentalidade formada pelas normativas expressas nos tratados de arquitetura prevaleceria nos séculos seguintes até que, a partir do século XIX, a definição da forma das obras passaria a ser resultante de novos princípios ditados pelos estilos arquitetônicos. Como seria possível observar, os princípios expressos através dos estilos refletiriam não apenas os ditames estéticos de cada período, mas também expressariam aspectos socioculturais, que influenciariam diretamente em sua expressão. Confirme afirmaria Muntaniola-Thornberg (1981):

Esta análise da estrutura da analogia entre cultura e natureza é essencial para a poética da Arquitetura, já que foi e está sendo a interpretação dessa estrutura que dá sentido a todas as tipologias definidas em tratados arquitetônicos e teorias arquitetônicas posteriores até os nossos dias. (Ibid., 1981, p. 27)

Reconhecidas como representações das diferentes civilizações e culturas que as criaram, nas obras de arquitetura passaria a ser reconhecida uma *função ética*, que corresponderia a conterem um teor de responsabilidade “sobre os valores que presidem nossas vidas como membros da sociedade” (Ibid., 2011, p. 59). A partir das mudanças, revoluções e reestruturações das sociedades, ao longo da história, e dos sucessivos estilos que norteariam a expressão arquitetônica e o construir, se observaria que a noção de uma *função ética* ligada à forma da Arquitetura evoluiria para o entendimento de uma capacidade de representação, através do construído, de posturas ideológicas e doutrinas sociais.

Ao longo do século XX, os ideais de renovação e de modernidade manifestados na cultura das sociedades passariam a ser almejados na expressão presente nas obras de arquitetura, a partir de um movimento em direção a uma renovação ideológica do construir. Para Muntaniola-Thornberg (1981), a era do Modernismo se enquadraria como um momento de produção de uma nova poética, composta por uma variável de entusiasmo social e novos procedimentos de distribuição, localização e organização dos elementos no espaço. O discurso da funcionalidade, segundo o autor, estaria intimamente relacionado a uma conexão entre ideologia e linguagem, identificada como o cerne da arquitetura do período. De maneira geral, essa proposta de renovação associaria à arquitetura e aos arquitetos uma imagem de agentes reformadores da estrutura das sociedades, que adicionaria uma nova dimensão ao *fazer arquitetura*. Como extensão da multiplicidade de correntes de pensamento e fenômenos que atuavam e alterariam a vivência nas sociedades modernas, a arquitetura passaria a expressar essa pluralidade através de suas formas.

Ressalta-se que a alteração das variáveis e dos discursos que embasariam os processos de criação em arquitetura não originaria, necessariamente, uma expressão de maior independência em relação à sua forma. Observa-se que, na atualidade, a compreensão da imagem do arquiteto contemporâneo ainda possui um forte vínculo com a figura do inventor ou criador de obras-ícone, cujo valor de suas criações é obtido principalmente a partir da expressão formal do objeto arquitetônico, resultado da escolha de materiais e estilos. Diante da complexidade de esferas, escalas e meios de atuação que participam da vivência nas sociedades atuais, parece necessário discutir um perfil profissional que corresponda e traduza

essa complexidade. Para tanto, entende-se que abordagens sobre a compreensão, o domínio e a capacidade de atuação em cenários de grande pluralidade devem ser contempladas no âmbito do ensinar.

É possível, assim, partir do reconhecimento da inerente materialidade da ‘arquitetura enquanto objeto’ para destacar aspectos que se derivam da forma, contribuem para a singularidade das obras e direcionam para uma compreensão dos demais elementos que participam da complexidade da expressão arquitetônica. Nesse sentido, um dos aspectos de importância considerados durante o desenvolvimento de qualquer projeto de arquitetura é a adequação do objeto construído ao contexto do local. Nesse processo, são considerados os fatores pré-existentes, como as edificações vizinhas e seus usos, a orientação e as componentes ambientais, assim como a infraestrutura disponível, para propor uma construção cuja forma, escala e linguagem adotadas seja coerente com a sua inserção. Parte-se, assim, para discutir aspectos relacionados à especificidade estabelecida entre a obra e o lugar em que se insere (especificidade com o contexto), e à sua duração.

A análise das relações entre as obras de arquitetura e o contexto se faz presente dentre os temas discutidos por Esposito Galarce (2011), como parte de uma ampla pesquisa sobre a dimensão afetiva estabelecida nas relações entre os arquitetos, suas obras, os lugares em que são construídas e seus receptores (habitantes). Para o autor, é necessário:

[...] entender o contexto como possuidor de uma quantidade de variáveis, que formam parte da obra de arquitetura e sem as quais, a própria obra deixa de ter sentido. Em outras palavras, o contexto não é apenas aquilo que permite compreender o sítio em que a obra se localiza, mas o contexto é, junto à obra de arquitetura, o lugar que dá conta do sentido de uma intervenção arquitetônica. A partir dessa compreensão, não é possível entender a obra de arquitetura desvinculada das variáveis que esse contexto lhe aporta, pois são parte de seu sentido. Não é nem seu “cenário”, nem seu “telão de fundo”, nem sua “explicação”, mas contexto e obra de arquitetura configuram juntos a noção de “lugar”, que comporta em si mesmo um espaço humanamente habitável e dotado de significado. (Ibid., 2011, p.24-25, tradução nossa⁷³)

O autor afirmaria que a aproximação ao contexto em que se irá construir deve ser considerada o ponto de partida da ação do arquiteto que almeja criar obras coerentes e que dialoguem com as variáveis do lugar, visto que as relações estabelecidas nesse âmbito assumem papel ativo no processo de geração de sentido. Os processos de se aproximar, conhecer e vivenciar o contexto para o qual se projeta são apresentados pelo autor como a etapa inicial de um processo dialógico que continua a se manifestar ao longo das fases posteriores de construção e de uso das obras construídas. Para o autor, essa dialogia entre

73 No idioma original: “sino que entender el contexto como contenedor de una cantidad de variables, que forman parte de la obra de arquitectura y sin las cuales, la propia obra deja de tener sentido. En otras palabras, el contexto no es solamente aquello que permite comprender el sitio en el que la obra se ubica, sino que el contexto es, junto a la obra de arquitectura, el lugar que da cuenta del sentido de una intervención arquitectónica. Desde esta comprensión, no es posible entender la obra de arquitectura desarraigada de las variables que ese contexto le aporta, pues son parte de su sentido. No es ni su “escenario”, ni su “telón de fondo”, ni su “explicación”, sino que contexto y obra de arquitectura configuran juntos la noción de “lugar”, que comporta en si mismo un espacio humanamente habitable dotado de significado.”

o arquiteto, o contexto, os habitantes e a obra construída é compreendida como um processo realizado através do **afeto**: o arquiteto se afeta pelos componentes do contexto e irá afetar o lugar sobre o qual intervém, através da introdução de sua criação.

A partir da adoção da concepção de ciclo hermenêutico de Paul Ricoeur⁷⁴, Esposito Galarce (2011) apresentaria ainda discussões sobre como a dimensão da dialogia se apresenta nas demais etapas envolvidas na criação arquitetônica, sendo estas:

um fase de prefiguração, constituída pelo mundo das ideias em que se antecipa algo e no qual, a priori, podemos dizer que o arquiteto se encontra com si mesmo, “sozinho”, frente ao que deve, quer e pode fazer. A segunda fase, de configuração, na qual a ideia projetada se constrói, tem existência, se constitui em edificação, etapa na qual podemos dizer que o arquiteto, participe ou não da configuração do objeto projetado, vê materializada sua ideia. E a terceira fase de refiguração, na qual o objeto construído intervém no contexto e é reinterpretado por aqueles que se relacionam com ele, etapa em que necessariamente o arquiteto se desprende de sua incidência sobre o edificado e agora habitado, fica à mercê das múltiplas interpretações que cada habitante possa fazer. (Ibid., 2011, p.120, tradução nossa⁷⁵)

Considera-se que é possível encontrar rebatimentos conceituais entre a noção de dialogia trabalhada pelo autor e o reconhecimento da dimensão relacional da paisagem, que conecta em si as esferas dos ambientes construídos e da vivência. Ainda que as análises do autor sejam centradas na escala de cada obra e em relação ao seu entorno imediato, sua visão reconhece as reverberações da arquitetura além do objeto construído.

Essa preocupação global com os afetos e com os demais processos desencadeados pela introdução de obras de arquitetura em contextos pré-existentis estaria relacionada diretamente à sua duração, visto que, exceto em casos de exceção⁷⁶, as obras são projetadas para resistir à ação dos agentes naturais ao longo do tempo. Nesse sentido, considera-se que, não ocorrendo intervenções de fatores externos, uma obra de arquitetura é capaz de atravessar diferentes períodos históricos e se fazer testemunha das transformações das sociedades,

74 Paul Ricoeur (1913-2005) foi um filósofo francês e professor nas Universidades de Sorbonne e Chicago. Dentre suas influências, destaca-se a fenomenologia de Husserl e a corrente personalista francesa, dirigida por Emmanuel Mounier. Ricoeur estabeleceu uma ligação entre a fenomenologia e a análise da linguagem por meio da teoria da metáfora, do mito e do modelo científico. Entre suas principais obras destacam-se “A Metáfora Viva” e “Tempo e Narrativa”.

75 No idioma original: “una fase de prefiguración, constituido por el mundo de las ideas en que se anticipa algo y en el que, a priori, podemos decir que se encuentra el arquitecto consigo mismo, “a solas”, frente a lo que debe, quiere y puede hacer. La segunda fase, de configuración, en la que la idea proyectada se construye, tiene existencia, se constituye en edificación, etapa en la que podemos decir que el arquitecto, participe o no en la configuración del objeto proyectado, ve materializada su idea. Y la tercera fase de refiguración, en la que el objeto construido interviene en el contexto y es reinterpretado por quienes se relacionan con él, etapa en la que necesariamente el arquitecto se desprende de su incidencia sobre lo edificado y ahora habitado, queda a merced de las múltiples reinterpretaciones que cada habitante pueda hacer, las que lejos de ser coincidentes la una con la otra, incluso con la del propio arquitecto, pueden ser cada una tan particular y única como cada sujeto.”

76 Alguns exemplos de obras de arquitetura de caráter provisório: alojamentos para vítimas de desastres naturais; construções para abrigar eventos ou festivais de curta duração, entre outras.

ou como afirmaria Vincent Scully⁷⁷ (GOLDBERGER, 2011, p.11), a arquitetura se apresenta como “um diálogo travado pelas gerações no decorrer do tempo”. A partir do reconhecimento dessa “longa” duração, o autor trataria a arquitetura como uma *expressão cultural contínua*.

Esse caráter de duração da Arquitetura possibilitaria a configuração de perfis urbanos heterogêneos, característicos da imagem de cidade conhecida na atualidade. Esses perfis, resultantes da adoção de parâmetros definidos por estilos, motivações funcionais e contextos sociais diversos, contribuiriam para a conformação da complexidade da paisagem. Por outro lado, é possível analisar os impactos associados às construções de arquitetura a partir da esfera da recepção das obras, ou seja, da etapa de reconhecimento das criações pelos seus habitantes (usuários/receptores), e de surgimento de diferentes interpretações e ressignificações. O caráter de duração da arquitetura faz com que, no interior do processo de recepção, vigore uma outra camada: a *refiguração* - a partir da concepção inserida por Esposito Galarce (2011) - das obras ao longo de sua existência.

Compreende-se, nesse sentido, que as relações estabelecidas entre a obra de arquitetura e o seu receptor no momento de sua apresentação ou ‘inauguração’, apresentariam diferenças em relação à sua recepção ao longo dos anos seguintes. Seja através do impacto de sua forma, das funções que exerce ou das condições apresentadas no seu entorno, as impressões causadas pelas obras de arquitetura nos usuários deverão variar - entre indivíduos e ao longo do tempo. A duração de uma obra de arquitetura irá permitir que a expressão de uma época se faça presente nos períodos históricos posteriores, assumindo um caráter que se reapresenta: ora como registro de uma época; ora como objeto reinserido em novos contextos.

Seria possível argumentar que uma pintura ou uma peça musical também apresentam um caráter de duração, ao serem conservadas e reapresentadas séculos após a sua criação em museus ou recitais, e também seriam submetidas a processos de ressignificações. Esse caráter, no entanto, não é equivalente à maneira como a duração se manifesta na Arquitetura.

A arquitetura é social, além de individual: do mesmo modo que tem uma existência na realidade concreta, existe também na realidade social. Duas pessoas podem vivenciar uma obra arquitetônica de modo tão diferente quanto experimentam uma pintura ou uma sinfonia; mas a maneira pela qual a arquitetura nos obriga à interação social, impondo uma vivência coletiva a despeito das possíveis diferenças de julgamento dela advindas, é singular. (GOLDBERGER, 2011, p. 33-34)

A diferenciação da duração da Arquitetura em relação às demais expressões artísticas deve ser reconhecida através do vínculo expresso entre as obras e as funções para as quais são projetadas, visto que o fator que impulsiona o empenho construtivo das obras de arquitetura estará fortemente vinculado às ações que irá abrigar e às funções que irá assumir no âmbito das sociedades. Ao corresponder a essas funções, a Arquitetura instaura uma dimensão de grande relevância para a definição de seu caráter: a dimensão da vivência.

⁷⁷ O autor não especifica a referência exata de Vincent Scully, mas destaca em sua bibliografia comentada duas publicações: SCULLY, V. J. American architecture and urbanism. Trinity University Press, 2013; SCULLY, V. J.. Modern architecture and other essays. Princeton University Press, 2003.

Uma abordagem semiótica da arquitetura, defendida por Muntañola-Thornberg (1981) permitiria uma leitura das relações estabelecidas entre as obras e seus contextos em muitos níveis, 'que se confundem e se difundem' e que se alteram ao longo do tempo. Conforme discutido por Esposito Galarce (2011), esse processo de *refiguração* instaurado pela criação da obra insere conjuntos de variações interpretativas que podem ser compreendidas menos em relação às mudanças nos padrões das sociedades ao longo das diferentes épocas, e mais no âmbito das vivências de cada receptor. Conclui-se, portanto, que a arquitetura não pode ser compreendida apenas como lugar a ser habitado ou como localização do tempo no espaço. Ela se desprende do construído, ultrapassa sua materialidade e assume uma posição ativa na cultura das sociedades.

Desejou-se, apresentar uma visão da obra de arquitetura que ultrapassaria suas dimensões artística, material e funcional, e estende sua influência como um elemento de transversalidade cultural, capaz de abrigar e ser abrigado pelos contextos, assim como de modificar padrões da vivência e ser modificada pela ação do tempo. Diante da complexidade de fatores que influenciam na maneira como a arquitetura é compreendida, na definição de suas formas e nas reverberações ocasionadas a partir do construído, serão exploradas a seguir duas visões sobre as interações entre o homem, a arquitetura e a paisagem.

2.4.2 Palavra anunciada: o caráter inaugural da Arquitetura

Segundo as visões compartilhadas por Muntañola-Thornberg (1981), Brandão (1991) e Cencic (2002), é possível reconhecer uma instância do objeto arquitetônico que antecede suas expressões formais e funcionais. Trata-se de seu **caráter inaugural**, que é compreendido como uma dimensão vinculada à ação poética que caracteriza os atos de origem das obras de Arquitetura, e ao reconhecimento dos processos de criação como atos que inauguram existências, conforme já discutido.

Como se compreende esse caráter inaugural? Segundo Brandão (1991), as origens etimológicas da palavra *arquitetura* demonstrariam que o termo *arche*, em sua raiz grega, significaria *origem, começo, princípio*, enquanto o termo *tektonikos* fazia referência à ação de construir, exercida por profissionais como carpinteiros e fabricantes em geral. O surgimento da palavra estaria vinculado, portanto, à necessidade de distinguir entre os tipos de construções que adotavam soluções puramente pragmáticas e as obras que continham ou expressavam um significado existencial.

A arche é o centro da esfera social daquele Mundo, e deverá ser traduzida nos edifícios, apresentando os deuses, a história e o espírito ético do povo grego. Por esta razão, distinta da simples construção, a arquitetura reenvia-nos às origens, aos princípios fundamentais e às leis originais e éticas que atravessam uma sociedade. (Ibid., 1991 p. 22-23)

Segundo Cencic (2002), o conceito de *ethos* grego tinha como significado *a morada, ou o habitat, ou habitar um lugar*, e correspondia à ação de criar abrigo para o homem. Ainda que seu significado fizesse referência a um ambiente físico e funcional, a noção de *ethos* teria

origem no princípio de que o espaço do homem sobre a terra não é dado, mas construído, e que essa construção dependeria da *poiesis* ou força criadora, responsável por instituir uma origem.

Brandão (1991, p. 22) discutiria o reconhecimento de uma conexão entre essa “origem” instaurada pela arquitetura e a noção do *desvelar*, segundo a qual se entende que, no momento em que a obra de arte se revela ao conhecimento do homem, são inauguradas novas existências. Conforme já discutido, trata-se de uma noção que se constrói a partir da ação poética e de sua capacidade de promover *a passagem do não ser ao ser*. Cencic (2002, p.329) descreveria o processo de desvelamento ao afirmar que “o não-sabido, o não-conhecido revela-se quando sai do obscurecimento, tornando-se acessível e conhecido. [...] A produção artística representa, então, um modo específico de abertura do ser, que gera a própria obra de arte.”

Nesse sentido, admite-se que o criar inaugura existências e que, no âmbito da arquitetura, essa origem instaura uma dimensão do habitar a partir do construído - ou nas palavras de Muntañola-Thornberg (1981), **a poética arquitetônica faz verossímil um habitar a partir do construir**. Essa afirmação é construída a partir das discussões de Heidegger (2001; 2002), presentes em publicações de 1951, no contexto do pós-guerra alemão e que, segundo Šisovski (2013), podem ser consideradas complementares: os artigos intitulados “Building, Dwelling, Thinking” (“Construir, Habitar, Pensar”), e “Poetically Man Dwells” (“Poeticamente o Homem Habita”).⁷⁸ Ambas publicações irão explorar as relações entre a ação poética e o habitar, ora em relação à linguagem e às capacidades reflexivas do homem, ora em relação à dimensão específica do *habitar a partir da poética*.

Em “Poetically Man Dwells”, Heidegger (2001; 2002) realiza uma análise do poema intitulado ‘*In Lieblicher Blaue/ In lovely blue*’ do poeta Friedrich Holderlin⁷⁹, tomando como linha condutora de suas discussões o verso *poeticamente o homem habita*⁸⁰ (adotado como título em seu ensaio). Buscando oferecer uma contextualização dos versos destacados pelo autor, são apresentadas a seguir duas traduções do poema de Holderlin para a língua portuguesa⁸¹.

78 Foram realizadas consultas às traduções da obra do filósofo alemão M. Heidegger para as línguas inglesa (HEIDEGGER, 2001) e portuguesa (HEIDEGGER, 2002). Para as citações, optou-se pela tradução posterior.

79 Johann Christian Friedrich Hölderlin (1770- 1843) foi um filósofo, poeta lírico e romancista alemão.

80 Como será observado, em uma das traduções apresentadas o verso “Poetically Man Dwells” é traduzido por “poeticamente, mora o homem sobre essa terra”. Ver: HÖLDERLIN, Friedrich. *Anexo: No azul sereno.../In lieblicher bläue...* (Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback). In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaios e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2002.

81 As duas traduções foram apresentadas respeitando sua ordem de publicação (Holderlin, 2001; Holderlin, 2011).

Em todas as reproduções do poema apresentadas⁸², a título de destaque, os versos trabalhados por Heidegger (2001; 2002) foram indicados em negrito.

IN LIEBLICHER BLÄUE | No azul sereno floresce ...
Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback

No azul sereno floresce a torre da igreja
com o teto de metal. Que
circula cantos de andorinha, que
circunda o azul mais tocante. O sol
ergue-se lá bem no alto, colore o metal,
ao vento, porém, silenciosa, altaneira,
soa a flâmula. Se alguém desce
aquelas escadas entre sinos,
só pode ser uma vida de silêncio, pois
destacando-se a fisionomia, é
a imagem do homem que surge.
As janelas de onde tocam os sinos são
como portais para a beleza. Sim, pois
os portais são ainda segundo a natureza,
semelhantes a árvores da floresta. Pureza,
no entanto, é também beleza.
Nesse meio, surge do diverso um espírito honesto.
Tanto mais simples as imagens, mais
divinas, a ponto de muitas vezes
realmente se temer descrevê-las. Os celestiais, porém, que
são sempre bondade, tudo ao mesmo tempo, como reinos,
possuem essa virtude e alegria. Isso o homem
deve imitar.
Deve um homem, no esforço mais sincero que é a vida,
levantar os olhos e dizer: assim
quero ser também? Sim. Enquanto perdurar junto ao coração
a amizade, Pura, o homem pode medir-se
sem infelicidade com o divino. É deus desconhecido?
Ele aparece como céu? Acredito mais
que seja assim. É a medida dos homens.
Cheio de méritos, mas poeticamente
o homem habita esta terra. Mais puro, porém,
do que a sombra da noite com as estrelas,
se assim posso dizer, é
o homem, esse que se chama imagem do divino.
Existe sobre a terra uma medida? Não há
nenhuma. É que os mundos do criador jamais
inibem o curso do trovão. Uma flor é também bela por
florescer ao sol. O olhar encontra, muitas vezes,
no ser da vida coisas ainda mais belas para nomear
do que as flores. Bem sei disso! Pois
agradaria a deus sangrar fisionomia e
coração e de todo já não ser?
A alma, porém, creio eu, deve
permanecer pura, do contrário enriquece o poder
com asas de águia, cantos de glória
e a voz de tantos pássaros. É
a vida do ser, a fisionomia.
Riacho, tão belo, parece que tocas tanto
fluindo assim tão claro, como
o olhar do divino, no teu curso.

Conheço-te tão bem, mas as lágrimas escorrem
do olhar. Vejo uma vida alegre
nas fisionomias que a meu redor florescem da criação
por não comparar em vão o pombo solitário,
no pátio da igreja.
O riso, porém,
parece-me afligir o homem,
pois tenho de fato um coração.
Queria ser um cometa? Acredito que sim. Cometas
têm a velocidade dos pássaros, florescem ao fogo
e na pureza são como crianças. A natureza humana
não saberia encontrar nada maior para desejar.
A alegria virtuosa também merece ser louvada
pelo espírito honesto que sopra
entre os três pilares do jardim.
Uma virgem bela deve adornar a pele
com flores de Mirta, simplesmente por
ser segundo a essência e o sentimento dessas flores.
Mirta, porém, se encontra na Grécia.
Quando alguém olha o espelho, um homem, e
vê ali como que refletida a sua imagem, igualando-se
259
ao homem, a imagem do homem tem olhos, ao contrário
da luz da lua. Édipo-rei tem
um olho a mais, talvez. Os sofrimentos desse
homem aparecem indescritíveis,
indizíveis, inexprimíveis. E é por isso
que o teatro encena algo assim. Mas comigo
o que acontece, lembro-me agora de ti?
Como riachos o fim de algo me arrasta
rumo ao que se prolonga como Ásia. Naturalmente
esse sofrimento é o de Édipo. Naturalmente é por isso.
Será que Hércules também sofreu?
Certamente. Não sofreram também os dióscuros
em seu convívio fraterno? Pois
lutar com deus, como Hércules, isso é sofrer. E
dividir a imortalidade invejando essa vida,
isso também é sofrer.
Mas sofrer é também quando um homem
está coberto de manchas de verão,
está todo coberto de muitas manchas! O
sol, belo, faz assim:
tudo eleva numa criação. Encaminha os joviais com o
estímulo
de seus raios como se fossem rosas.
Os sofrimentos que Édipo suportou aparecem como
o lamento de um pobre a quem falta algo.
Filho de Laio, estranha pobreza da Grécia!
Vida é morte, e morte é também uma vida.

HÖLDERLIN, Friedrich. Anexo: No azul sereno.../In lieblicher bläue... (tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback). In: HEIDEGGER, Martin. Ensaios e conferências. Petrópolis: Vozes, 2002.

82 No Anexo B foram disponibilizadas uma versão original do poema, em alemão, e uma versão traduzida para o inglês.

IN LIEBLICHER BLÄUE | Em anil amoroso...
Tradução de Flávio R. Kothe

Em anil amoroso floresce com o
teto metálico a torre da igreja. Que é
circundada por cantos de andorinha, que é
rodeada pelo azul mais tocante. O sol
anda bem acima disso e dá cor à lataria,
mas no vento lá do alto crocita
em paz a bandeira. Quando alguém
desce então sob os sinos, esses degraus
são uma vida de silêncio, já que,
quando tanto se distingue a figura,
o que se destaca então é a ductilidade do homem.
As janelas, por onde ressoam os sinos, são
como portais da beleza. Claro, já que
conforme a natureza são ainda os portais, eles têm
semelhança com árvores da floresta. Pureza
é, porém, também beleza.
De dentro disso surge do diverso um espírito sério.
Quanto mais singulares e singelas as imagens,
tanto mais luminosas, temendo-se com frequência
realmente descrevê-las. Mas os celestiais, que sempre
são bons, tem de vez como reino tal virtude
e tal alegria. O ser humano pode imitar isso.
Pode, quando a vida é pesado encargo,
olhar para o alto e dizer: assim também eu
quero ser? Sim. Enquanto persistir no coração
a cordialidade, a pura, não sem fortuna
com a divindade o homem se mensura.
Será deus ignoto?
Está ele revelado como o céu? Nisso
eu prefiro crer. Do homem a medida isso é.
**Repleto de méritos, porém poeticamente, mora
o homem sobre essa Terra.** Mais pura não é,
no entanto, a sombra da noite com as estrelas,
se assim pudesse eu dizer, do que o homem
que evoca uma imagem da divindade.
Há medida sobre a Terra? Não há
nenhuma. Ora, jamais os mundos de quem cria
Impedem o percurso do trovão. Também uma flor é bela,
já que floresce sob o sol. Com frequência o olho
encontra na vida entes que
teriam de ser ditos muito mais belos
que as flores. Oh, disse bem sei! Pois
sangrar na figura e no coração, e todo
não mais ser, agrada isso à divindade?
Mas a alma, conforme creio, precisa
permanecer limpa, se não ela estende ao poderoso
sobre asas de águia cânticos de louvação
e a voz de tantos pássaros. É o
essencial, a estrutura isso é.
Tu belo regato, tu pareces comovente
ao rolares tão claro, como também
rola a divindade pela Via-Láctea.

Bem que eu te conheço, mas lágrimas brotavam
dos olhos. Uma vida mais alegre eu vejo
nas figuras criadas que florescem ao meu redor,
já que não em vão as comparo às pombas solitárias
no pátio da igreja. Mas dar risadas
me parece que incomoda aos humanos,
já que eu tenho um coração.
Gostaria eu de ser um cometa? Creio. Pois eles têm
a rapidez dos pássaros; ficam azulados no fogo
e na limpeza são como crianças. Querer algo maior
não pode requerer a natureza do homem.
Da virtude o júbilo merece também ser louvado
pelo espírito sério, que sopra entre
os três pilares do jardim.
Uma bela donzela deveria coroar a cabeça
com flores de mirto, por ela ser singela
de acordo com sua essência e seu sentimento.
Mirtos existem, porém, lá na Grécia.

Quando alguém vê no espelho um homem, e
nele vê a sua imagem como que copiada, parecendo
o homem. A imagem do homem olhos tem, porém
luz a Lua. Talvez o rei Édipo tivesse um
olho demais. Tamanhos sofrimentos desse
homem, eles parecem indescritíveis,
indizíveis, inexprimíveis. Se o teatro
encena algo assim, isso vem da vida. Mas
o que se passa comigo, fazendo-me lembrar agora de ti?
Como nos regatos, o fim de algo me arrasta para lá,
a se estender como a Ásia. Natural
esse sofrimento, Édipo o tem. É natural por isso.
Hércules sofreu também?
Com certeza. Não suportaram sofrimento
os Dióscuros em sua amizade? Ou seja,
lutar com deus como Hércules, isso é sofrer. E,
em meio à inveja de tal vida, repartir
a imortalidade, é sofrimento também.
No entanto, também é um sofrimento quando
o homem está coberto com manchas do verão,
com certas manchas está todo recoberto! Isso
é o que faz o belo Sol: ou seja, ele faz tudo
crescer. Aos jovens rebentos ele abre o caminho
com os toques dos seus raios como faz com as rosas.
Os sofrimentos – que Édipo suportou – aparecem como
quando um pobre homem se queixa de que algo lhe
falta.
Filho de Laio, pobre estrangeiro na Grécia!
Vida é morte, e morte também é vida.

Como será possível observar, além das divergências terminológicas e sinonímicas que são esperadas entre traduções distintas, o verso que seria objeto de estudos de Heidegger (2001; 2002) apresentaria duas possibilidades de tradução do verbo *wohnen* (na língua alemã) e *dwell* (na língua inglesa), sendo ora apresentado como *habitar* e ora como *morar sobre essa Terra*. O tradutor Flávio Kohte (Holderlin, 2011) justificaria o emprego da segunda tradução por considerar que a construção que se faz morada gera “um sentimento de familiaridade, de localização, de estar no mundo em algum lugar, com um modo de entendimento do mundo, do qual a construção seria uma extensão prática”.

Dentre os autores consultados cujas discussões contemplam a noção de *dwell* em Heidegger (MUNTAÑOLA-THORNBERG, 1981; BRANDÃO, 1991; CENCIC, 2002), observou-se que ambas traduções seriam empregadas, e os termos *morar* e *habitar* seriam tomados como sinônimos. Parte-se, portanto, para uma análise sobre como essa noção se apresentaria dentre as discussões de Heidegger (2001; 2002). Na publicação intitulada ‘Poeticamente o homem habita’, o autor proporia um questionamento, voltado para as sociedades do pós-guerra, sobre a possibilidade de reconhecer a dimensão poética no âmbito do habitar.

Mas como entender que “o homem”, ou seja, que cada homem habite sempre poeticamente? Não será o habitar incompatível com o poético: Nosso habitar está sufocado pela crise habitacional. E mesmo que fosse diferente, o que hoje se entende por habitar está açulado pelo trabalho, revolvido pela caça de vantagens e sucesso, enfeitado pelo lazer e descanso organizados [...] A poesia ou é bem negada como coisa do passado, como suspiro nostálgico, como voo ao irreal e fuga para o idílico, ou então é considerada como uma parte da literatura. (HEIDEGGER, 2002, p.165⁸³)

Heidegger (2001; 2002) defenderia que, na configuração das nossas sociedades, o espaço que permitiria o existir da dimensão poética seria restrito. Seria, no entanto, a partir do resgate do significado original do *fazer* enquanto produção e fruto da *poiesis*, que se tornaria possível reconhecer a dimensão poética através de cenários de adversidade.

Isso decerto não diz que o poético seja apenas um adorno e um acréscimo ao habitar. O poético do habitar também não significa apenas que o poético anteceda de alguma maneira o habitar. As palavras “... poeticamente o homem habita...” dizem muito mais. Dizem que é a poesia que permite ao habitar ser um habitar. Poesia é deixar-habitar, em sentido próprio. Mas como encontramos habitação? Mediante um construir. Entendida como deixar-habitar, poesia é um construir. (HEIDEGGER, 2002, p. 167)

Ao reafirmar a condição poética enquanto origem, que insere a medida do homem para a Terra, fazendo-o pertencer e assim possibilitando o habitar, o autor introduz uma posição assumida pelo *homem enquanto poeta* - aquele que recebe e traduz a palavra poética. Segundo essa ótica, seria possível inferir que a ação de todo criador, artista ou arquiteto se desenvolveria espelhada na postura do poeta, emprestando sua capacidade de abertura ao

83 Em Heidegger (2001), lê-se: “But how is “man” – and this means every man and all the time – supposed to dwell poetically? Does not all dwelling remain incompatible with the poetic? Our dwelling is harassed by the housing shortage. Even if that were not so, our dwelling today is harassed by work, made insecure by the hunt for gain and success, bewitched by the entertainment and recreation industry. [...] Poetry is either rejected as a frivolous mooning and vaporizing into the unknown, and a flight into dreamland, or is counted as a part of literature.”

desconhecido e de explorar sua liberdade, se deseja transmitir através de sua obra o que Brandão (1991) havia identificado como um 'significado existencial'.

O co-responder, em que o homem escuta propriamente o apelo da linguagem, é a saga que fala no elemento da poesia. Quanto mais poético um poeta, mais livre, ou seja, mais aberto e preparado para acolher o inesperado é o seu dizer; com maior pureza ele entrega o que diz ao parecer daquele que o escuta com dedicação, e maior a distância que separa o seu dizer da simples proposição, esta sobre a qual tanto se debate, seja no tocante à sua adequação ou à sua inadequação. (HEIDEGGER, 2002 p. 168)

A 'simples proposição', nomeada pelo autor, trata da dimensão do construir voltada principalmente a atender determinadas funções, ou a corresponder ao esperado para uma criação a partir de cálculos e medidas. A isso se refere, no verso de Holderlin, o trecho 'plenos de méritos': às virtudes alcançadas pelo homem com suas criações que se adequam, se compatibilizam e se enquadram aos princípios pré-estabelecidos, sem, necessariamente, expressarem a medida poética que inaugura o habitar. O homem, enquanto poeta, é responsável por apresentar ao mundo a sua própria medida, e permitir que as criações atendam a ela. O homem pleno de méritos que, não obstante, busca habitar poeticamente.

A fala poética, ao que parece, tem acesso a uma realidade mais profunda do ser. A linguagem como uma "casa do ser" nos chama e nos toca responder. Depende de nós estarmos abertos ao chamado ou o estarmos escutando. Para Heidegger, esse escutar cria um círculo. Ele constantemente reforça a atitude de ouvir e responder ao chamado. A resposta ao chamado da linguagem através da criação poética abre um lugar de liberdade para nós. (SISOVSKI, 2013, p.3, tradução nossa⁸⁴)

As discussões apresentadas pelo autor na publicação intitulada 'Construir, Habitar, Pensar' (HEIDEGGER, 2001; 2002) irão explorar, em maior parte, a participação do pensamento e da linguagem (a palavra) nas relações estabelecidas entre o construir e o habitar. O autor irá propor questionamentos sobre o caráter do *habitar* que implicam sobre a noção original do *produzir* e motivam uma reflexão sobre o *construir*. Em termos gerais, explora-se a forma como as duas ações humanas (*construir e habitar*) se relacionam e discute-se a ligação dessas ações com o pensar – enquanto reflexão própria ao homem, vinculada ao caráter de sua existência e suas ações.

Visando explorar o sentido do habitar presente no cerne do construir, Heidegger (2001; 2002) demonstraria que a proximidade entre os conceitos já seria expressa a partir de sua raiz etimológica comum: o termo *buan*, que significa habitar, permanecer, morar, pertence em sua origem ao mesmo grupo de palavras dos verbos *bauen* (construir) e *bin* (ser).

Bauen, buan, bhu, beo é, na verdade, a mesma palavra alemã "*bin*", eu sou nas conjugações *ich bin, du bist*, eu sou, tu és, nas formas imperativas *bis, sei, sê, sede*. O que diz então: eu sou? A antiga palavra *bauen* (construir) a que pertence "*bin*", "*sou*", responde: "*ich bin*", "*du bist*" (eu sou, tu és) significa: eu habito, tu habitas. A maneira

84 No idioma original: "Poetic saying, it seems, has access to a deeper reality to the being itself. Language as a "house of being" calls us, and, it is up to us to respond. Namely, it depends on us whether we are open to the call, whether we are listening to/for it. For Heidegger, this listening creates a circle. It constantly reinforces the attitude of listening and responding to the call. The response to the call of language through poetic creation opens a place for us in freedom."

como tu és e eu sou, o modo segundo o qual somos homens sobre essa terra é o *Buan*, o habitar. Ser homem diz: ser como um mortal sobre essa terra. Diz: habitar. A antiga palavra *bauen* (construir) diz que o homem é à medida que habita. (HEIDEGGER, 2002 p. 127).

Sob essa ótica, o autor deseja demonstrar que um processo que desvincula as construções de seu sentido de habitar promove um distanciamento do homem de suas origens, já que habitar deve ser entendido como sinônimo de ser ou estar sobre a terra – a *medida fundamental do homem*. Alinham-se, nesse sentido, as afirmações apresentadas nas duas publicações.

Quando se tenta pensar a essência do construir que edifica com base num deixar-habitar, faz-se uma experiência mais clara do que seja o produzir em que se consuma e plenifica o construir. Costumamos considerar que produzir é uma atividade cujos procedimentos devem alcançar um resultado, a saber, a construção acabada. Essa é, sem dúvida, uma representação possível do que seja produzir. Com ela pode-se apreender corretamente o que seja produzir, mas não se consegue encontrar a essência do produzir. Em sua essência, produzir é conduzir para diante de..., é pro-duzir. (Ibid., 2002 p. 138).

A esse *pro-duzir* referia-se Agamben (2017): à noção de produção enquanto passagem do não ser ao ser, capaz de projetar o homem em direção à sua forma própria de habitar, ou seja, à sua medida. Cencic (2002) também exploraria as proposições heideggerianas sobre o construir e ressaltaria, em especial, a importância de desenvolver reflexões voltadas à análise das relações estabelecidas entre o homem e o espaço. Segundo a autora, o habitar poeticamente “se faz valer no âmbito da imaginação que, desse modo, o eleva sobre o real, sem prescindir do real, conduzindo-o a compor sua morada” (Ibid., 2002, p. 54-55). Um construir voltado ao habitar (ou ao morar) teria como resultado a *morada poética* (Ibid., 2002, p. 57): “uma alegoria, um símbolo, a espacialização de um mundo humano”.

Construir e pensar são ambos necessários ao habitar mas, simultaneamente, são inconfundíveis. [...] O ponto principal é que em Arquitetura não podemos pensar no construir sem definir ao mesmo tempo um habitar. [...] (Trata-se de) uma dialética tripla em que cada um de seus termos se desdobra nos outros dois. Construir, habitar e pensar (projetar) se articulam entre eles sem poder privilegiar nenhum momento como primeiro ou segundo, nem histórica, nem psicológica, nem fisicamente.” (MUNTAÑOLA-THORNBURG, 1981, p. 59)

Desejou-se, portanto, reunir nessa seção posicionamentos que discutem as proposições de Heidegger voltadas aos campos da produção, da construção e da poética a partir de olhares que tem origem no campo da arquitetura. Dentre os pontos para os quais esses olhares convergem, se destacaria a união proposta entre as esferas do construir e do pensar, e entre o produzir e a linguagem, que apresentam relevância para o trabalho ao defender uma postura reflexiva em relação ao *fazer* do arquiteto. Os autores ressaltariam que questionar e refletir sobre a noção do habitar pode contribuir para que a forma e as soluções técnicas oferecidas pelo projeto de arquitetura apresentem ‘a medida do homem’, ou seja, a extensão precisa das possibilidades de construir, para um determinado lugar, que atenda às necessidades e impulsos humanos.

Já é um enorme ganho se habitar e construir tornarem-se dignos de se questionar e, assim, permanecerem dignos de se pensar. O caminho de pensamento aqui ensaiado deve testemunhar, por outro lado, que o pensar, assim como o construir, pertence ao habitar, se bem que de modo diverso. Construir e pensar são, cada um a seu modo, indispensáveis para o habitar. Ambos são, no entanto, insuficientes para o habitar se cada um se mantiver isolado, cuidando do que é seu ao invés de escutar um ao outro. Essa escuta só acontece se ambos, construir e pensar, pertencem ao habitar, permanecem em seus limites e sabem que tanto um como outro provém da obra de uma longa experiência e de um exercício incessante. (HEIDEGGER 2002 p. 140).

Assim, admitida a importância de uma ação conjunta entre o pensar e o construir, parece ser reconhecida como responsabilidade do arquiteto promover esse diálogo durante o ato de criar. Permaneceria, ainda, um questionamento: como é possível acessar essa capacidade poética no âmbito do ensino de arquitetura? Nos capítulos seguintes, o estudo de caso da EAD-PUCV propõe discutir a aplicação de práticas que abordam a capacidade poética no âmbito do ensino de arquitetura. Considera-se, ainda, que as discussões apresentadas permitiriam visualizar, como coincidente ao processo de criação, uma imagem representativa do momento em que é inaugurado um existir: recorrendo, em uma das mãos, à sua capacidade poética, e na outra, a um desprendimento que ordinariamente identificamos por 'liberdade', o criador se abre, se faz ponte entre *o não-ser e o ser*, e permite a materialização de um conhecimento capaz de vincular o individual e o universal.

2.4.3 Palavra construída, palavra vivenciada

É necessário ressaltar, ainda, uma dimensão de relevância da linguagem arquitetônica: a dimensão poética presente nas obras após construídas e habitadas. Essa noção da *poética do construído* começaria a ser apresentada a partir das possibilidades de ressignificação geradas pela obra, que se iniciariam no processo de recepção. Como foi discutido, o conjunto de processos desencadeados pela criação de uma obra de arquitetura partem de um envolvimento entre o construído e o habitante ou visitante, que é favorecido, mas não limitada, por sua escala. Esse envolvimento com seus habitantes ocorre através da materialidade da obra, e explora a extensão corporal estabelecida com o homem, através da percepção e das trocas de significado que são desencadeadas pela experiência.

O indivíduo torna-se mais visível ao se exteriorizar em alguma coisa. Por conseguinte, uma obra de arquitetura é algo mais que a essência de um material - ela possui, também, o ser do homem e, juntos, conduzem o indivíduo a uma dimensão nova, artística, criada para ser fruída por ele. (CENCIC, 2002, p. 56)

Essa visão da *poética do construído* é, portanto, um conceito que extrapola as discussões centradas na obra e se expande em direção a uma dimensão que contemple o conjunto dos processos envolvidos em sua recepção. Essa dimensão inerente ao construído seria expressa pelo personagem Sócrates, em *Eupalinos ou O Arquiteto* (VALÉRY, 1996), em um trecho do diálogo no qual os personagens contrastam as diferentes formas de expressão artística.

Mas todas essas delicadezas, ordenadas à duração do edifício, em nada se comparavam àquelas reservadas à elaboração das emoções e vibrações na alma do futuro contemplador de sua obra. [...] Semelhante, ó Sócrates, aos oradores e aos poetas nos quais ainda há pouco pensavas, Eupalinos conhecia a força misteriosa das modulações imperceptíveis. [...] Dócil a essa presença invisível, o móvel espectador era transportado de surpresa em surpresa e dos grandes silêncios aos murmúrios de prazer, à medida que avançava, recuava de novo e se reaproximava, vagando no interior da obra, movido por ela, aprisionado unicamente em sua própria admiração. - *É preciso*, dizia Eupalinos de Mégara, *que meu templo mova os homens como o faz o objeto amado*. (VALÉRY, 1996, p.39)

Segundo o personagem Sócrates, as obras de arquitetura seriam capazes de “elevant a alma ao tom criador, fazem-na sombra e fecunda” (Ibid., 1996, p.81), ao proporcionarem ao habitante um estado de imersão equivalente a “estar fora de si mesmo”. Na visão apresentada pelo autor, essa potência de envolvimento ou imersão seria proporcionada tanto pela arquitetura quanto pela música, ainda que não igualmente.

Mas um templo, com o conjunto de seus acessos, ou o interior desse templo, formam para nós uma espécie de grandeza completa na qual vivemos... Existimos, movemo-nos, vivemos na obra de um homem! Não há uma só parte dessa tríplice extensão que não tenha sido estudada e refletida. Aí respiramos, de algum modo, a vontade e as preferências de alguém. Somos envolvidos e dominados pelas proporções que escolheu. Não podemos dele escapar. (Ibid., 1996, p.73)

Observada segundo essa ótica, a arquitetura se apresenta como uma realização humana singular e extraordinária: o arquiteto constrói para uma escala que não apenas o abriga, mas também o supera, o envolve, o extrapola. Como criação, a obra de arquitetura se apresenta vinculada às imagens propostas por seu criador e prontamente se liberta, abrindo-se para outras interpretações e experiências.

Devido ao fato de que a arte da arquitetura está na vida e a arquitetura (se foi construída) não pode ser movida ou deslocada do seu lugar, ela se tornará uma parte da realidade imediata de seus sujeitos. De uma maneira mais fundamental do que qualquer outra arte, nós nos tornamos inevitavelmente sujeitos a Arquitetura. Edifícios nos envolvem e controlam nossa experiência extensivamente. (WHITEMAN, 1987, p.13, tradução nossa)⁸⁵

Em correspondência direta com a sua escala e sua materialidade, alguns tipos de construções arquitetônicas permitem comportar comunidades inteiras, e a partir de seus usos, passam a influenciar diretamente na forma como seus habitantes irão desempenhar suas atividades. De maneira simbólica, muitas escolas, igrejas, ambientes de trabalho, centros comunitários, museus ou *shopping centers* tornam-se representações de universos particulares para seus habitantes, plenos de significados além de sua função original.

Essa capacidade de ressignificação impulsionada pelas obras abrangeria o processo de impressionar-se e emocionar-se descrito por Valéry (1996), sob o qual incidem componentes

85 No idioma original: “Because the art of architecture is in life, because architecture (if it is built) cannot be displaced, dislocated from its place, it will become a part of the immediate reality of its subjects. In a way more fundamental than any other art, we become unwillingly subject to architecture. Buildings envelop us and control our experience extensively.”

do imaginário individual do arquiteto-criador, assim como do imaginário coletivo de seus habitantes. Esse processo deve ser compreendido como uma potência instaurada pelas obras, capaz de afetar aquele que a habita a partir da transmissão da capacidade criativa presente na palavra inaugural do arquiteto para o habitante - que se abre também enquanto ser imaginante.

O êxito da arquitetura enquanto multiplicadora de seus significados parece, portanto, estar ligado a essa transmissão pelo arquiteto de uma *palavra imaginada* - e posteriormente esboçada ou desenhada - para a vivência daqueles que a recebem. Essa transposição não se trata de um processo imediato, mas de uma instância baseada no afeto gerado pela obra (como afirmaria Esposito Galarce, 2011) e nas sucessivas etapas de re-associações e recriações desencadeadas ao longo de sua vivência. O significado de uma obra poderia ser ilustrado por uma constelação simbólica heterogênea, formada pelas impressões causadas nos diferentes usuários, suas conexões e suas reverberações em outras esferas de ação humana.

o arquiteto, diferentemente do poeta trágico, não utiliza o “meio” das palavras para tramar suas obras - mas sim o projeto constituído por desenhos, planos e croquis. Sua obra se representa uma única vez quando se constrói. [...] Os desenhos, planos ou croquis, podem permanecer como a poesia da tragédia mas não se representam, quiçás, nunca. [...] Por outro lado, uma obra construída se converte em uma representação espacial permanente, abrigando mil e umas tragédias e mudando muitas vezes sua significação. A fábula, ou a imitação estética dos feitos que constituía o coração poético da tragédia [...] é a que deve nos dar a chave da poética correspondente na Arquitetura. (MUNTAÑOLA-THORNBERG, 1981, p. 23)

Discordando pontualmente da visão expressa por Muntañola-Thornberg (1981), ainda que o arquiteto não utilize as palavras (escritas, faladas) como o principal meio de expressão de suas criações, ele não possui restrições quanto ao seu emprego. Tradicionalmente, descrições textuais acompanhariam croquis, plantas e memoriais descritivos. Além disso, a habilidade do discurso seria amplamente explorada para contextualizar e explicar uma criação. Tal qual um poeta que recita sua obra ou um ator que apresenta seu personagem, o arquiteto apresenta sua fábula e a entrega às re-fabulizações.

Por fim, assume-se a compreensão da poética da Arquitetura na atualidade como uma ação humana que não apenas reflete características do contexto cultural que a origina mas, também, é agente modificadora dos lugares e das sociedades, ao longo da história. Essa visão é expressa por Brandão (1991, p.22), ao inserir que “a arte comunica-nos os valores fundamentais do momento histórico por ela concretizado”, mas uma obra de Arquitetura não deve ser vista apenas como produto de um momento histórico mas como **coautora do meio, interagindo e fazendo parte da cultura**. A partir dessa visão, as obras de arquitetura são reconhecidas por representar meios de significação e expressão da existência do homem sobre a Terra. Segundo o autor, “a arquitetura participa da história das significações existenciais, torna-se signo do homem e permite-nos atingir as suas concepções mais profundas sobre si mesmo, sobre a origem da existência ou do universo, ou sobre a natureza que o cerca (Ibid., 1991 p. 23)

Por fim, as discussões apresentadas tiveram como objetivo destacar pontos de relevância para a compreensão da poética da arquitetura, partindo do reconhecimento de sua dimensão simbólica como uma característica que assinala a singularidade desse *fazer* em relação às demais atividades humanas. Além de se apresentar enquanto obra (objeto) e representar um universo de significados que participam de sua expressão, a arquitetura contém em si um caráter de permanência, que se abre para novas leituras temporais e estimula processos de resignificação. Dito isso, as reflexões apresentadas buscaram discutir os elementos que participam na geração de sentido das obras, e evidenciaram ligações entre o criar e a capacidade do homem de promover um habitar, ou construir sua morada sobre a Terra.

A compreensão do papel do arquiteto na atualidade é considerada uma discussão em aberto, da qual participam componentes conceituais expressas em sua origem, as constantes mudanças observadas na estrutura das sociedades e os aportes gerados pelas novas tecnologias. É possível afirmar que, na atualidade, a profissão compreende um conjunto extremamente abrangente de fatores, variáveis e atribuições, que dialogam com os modelos de pensar, ensinar e projetar. Uma compreensão do *fazer* do arquiteto nas sociedades atuais não apenas extravasa a dualidade arte/técnica, como dificilmente seria contemplada por uma ideologia única ou predominante. A arquitetura se manifesta, principalmente, através de seu caráter múltiplo.

Visando transpor as observações levantadas sobre o *pensar* e o *fazer Arquitetura* para o âmbito do *ensinar*, as discussões seguintes exploram o conjunto de práticas que compõem a metodologia aplicada ao ensino de Arquitetura na Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (Chile). As aproximações à experiência de ensino oferecem uma análise geral das práticas empregadas e sinalizam abordagens à poética da Arquitetura no âmbito do ensino, a partir da adoção de métodos que exploram a liberdade individual dos alunos e as possibilidades de aprendizagem através das relações estabelecidas com a paisagem.

III POÉTICA E OFÍCIO | A EXPERIÊNCIA DA EAD-PUCV

Como a poética pode ser abordada no âmbito do ensino e dos processos de criação em Arquitetura? Como são compreendidas e exploradas as relações estabelecidas entre a poética e o ofício do arquiteto, e quais os reflexos dessas relações na extensão da ação do arquiteto sobre a paisagem? Ao buscar aproximações aos questionamentos que se apresentaram ao longo da pesquisa, a abordagem sobre a paisagem e a poética da arquitetura, contextualizada nos primeiros capítulos, continuaria a ser explorada a partir de suas interlocuções com o estudo de caso da experiência de ensino da Escola de Arquitetura e Design da *Pontificia Universidad Catolica de Valparaíso* (EAD-PUCV), tratada a seguir.

Para tanto, mostrou-se necessário introduzir uma descrição geral da experiência de ensino, a título de contextualização, que permitisse traçar um panorama histórico e oferecer um apanhado geral das componentes físicas e conceituais que a caracterizaram. Essas observações gerais também tiveram como objetivo permitir correlações com os padrões observados nas estruturas física e metodológica das escolas de Arquitetura brasileiras, e sinalizar vetores de investigação futuros.

3.1 APROXIMAÇÕES À EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Como ponto de partida para uma abordagem sistemática do estudo de caso, foram levantados os principais aspectos que compõem e caracterizam a experiência da EAD-PUCV⁸⁶, buscando, inicialmente, apresentar a experiência de ensino a partir de uma perspectiva descritiva para, em seguida, abordar sua filosofia de ensino e demais singularidades. Assim, é apresentado um panorama geral que contextualiza o surgimento da experiência de ensino no contexto histórico chileno, observadas suas origens e alterações ao longo de sua existência (1952-2019). O panorama é complementado pela linha do tempo proposta ao final da seção⁸⁷, desenvolvida como um exercício de sistematização que reúne as principais datas, personagens e elementos que contribuíram para a existência da experiência de ensino.

Para a apresentação do conjunto de aproximações à experiência de ensino, além das visitas realizadas *in loco*, foram realizadas consultas aos textos que compõem a Biblioteca Constel⁸⁸, com o objetivo de conhecer os conteúdos que compõem a base filosófica utilizada no ensino de Arquitetura e Design na EAD-PUCV. Em um segundo momento, foram buscadas publicações que contextualizassem as práticas e métodos originais segundo uma visão atualizada, referente à geração de docentes em atividade. Para tanto, foram incorporadas

⁸⁶ Assim como emprega JIMENEZ (2017), ao longo do trabalho optou-se por substituir a referência ao objeto de estudos 'Escola de Arquitetura e Design da Pontificia Universidade Católica de Valparaíso (Chile)' pela abreviação EAD-PUCV.

⁸⁷ A linha do tempo pode ser consultada no Anexo C.

⁸⁸ Todos os textos fundamentais - publicações de professores e ex-professores da EAD-PUCV podem ser encontrados para consulta no endereço eletrônico https://wiki.ead.pucv.cl/Biblioteca_Con%2%A7tel, reunidos na Biblioteca Constel. Acesso realizado em 09/12/2018.

informações obtidas a partir de um conjunto de teses desenvolvidas por professores chilenos, no período de 2007-2017 (CARAVES SILVA, 2007; PUENTES RIFFO, 2013; ESPOSITO GALARCE, 2011; LUZA CORNEJO; 2013; JOLLY MONGE, 2011; REYES GIL, 2017)⁸⁹. Considera-se que as análises contidas nesse conjunto de teses aportaram enriquecimentos e atualizações às observações levantadas no primeiro momento, e possuem relevância enquanto visões compartilhadas por diferentes professores da Escola na atualidade. Além disso, esses aportes permitiram diversificar as abordagens ao tema, a partir da incorporação de observações daqueles que as empregam diariamente, na prática do ensinar. As observações levantadas compõem as análises presentes nos próximos capítulos (III, IV e V).

3.1.1 CONTEXTO REGIONAL E ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

A EAD-PUCV está sediada na cidade costeira de Valparaíso, no Chile, situada a 127 km de distância da capital Santiago do Chile, e na região central do país. Enquanto Santiago concentra a sede do governo nacional e as funções de polo regional industrial, empresarial e de serviços, Valparaíso abriga o Congresso Nacional, a Câmara de Deputados e a zona de preservação histórica (Patrimônio Mundial da Unesco, 2013), que abrange a área central (*el plan*) e os *cerros*⁹⁰ circundantes. A comuna de Valparaíso conserva, na atualidade, características de sua origem portuária assim como o traçado urbanístico original de sua área central, e de maneira geral, assume funções de polo cultural e turístico para o país. Devido à sua origem portuária, já na configuração da primeira vila que originaria a cidade de Valparaíso seriam observados traços culturais resultantes das relações entre habitantes originais, visitantes, moradores transitórios e estrangeiros. As culturas trazidas pelos imigrantes europeus que passariam a se instalar na cidade são responsáveis pela mixagem que pode ser observada nos traços físicos da população, assim como em diversos hábitos associados ao trabalho e ao lazer, revelando-se inclusive nos partidos arquitetônicos existentes.

A província de Valparaíso tem 876.022 habitantes (Censo 2012) e é composta por sete comunas: Casablanca, Concón, Juan Fernández, Puchuncaví, Quintero, Viña del Mar e Valparaíso, que assume função administrativa de capital. No mapa (Fig.02) é possível visualizar sua inserção na Região de Valparaíso, que abarca as províncias de La Ligua, San Felipe, Los Andes, Quillota, San Antonio e Valparaíso. Atualmente a província apresenta alta concentração de serviços voltados para o turismo e lazer, atraídos pela zona de preservação patrimonial da comuna de Valparaíso (na qual está localizada, por exemplo, uma das casas-museu do poeta Pablo Neruda) e por outras atividades, como o Cassino em Viña del Mar e as praias em Concón. Destaca-se, ainda, a alta concentração de instituições de ensino na comuna de Valparaíso, que atraem grandes quantidades de estudantes provenientes das demais regiões chilenas e contribuem para que a cidade manifeste, também, características próprias das cidades universitárias.

⁸⁹ A incorporação da seleção de teses relacionadas às bases da pesquisa parte de uma sugestão do prof. Dr. Fernando Espósito-Galarce, membro da banca de qualificação, que foi prontamente aceita e considerada de extrema relevância para a construção da análise apresentada.

⁹⁰ Optou-se por empregar o termo em espanhol. Tradução para a língua portuguesa: morros.

Figura 01 - Mapa administrativo de Chile com a Região de Valparaíso destacada.

Figura 02 - Mapa da Região de Valparaíso, apresentando a numeração dos estados.

Fonte Fig. 01: www.jornaldasavesesepeixes.net. Acesso realizado em 12/12/2017.

Fonte Fig. 02: http://www2.educarchile.cl/Userfiles/P0001/Image/CR_Imagen/Mapas%20IGM/5ta_region/5_division_politico_administrativa.gif Acesso realizado em 12/12/2017.

A sede da EAD-PUCV está localizada na comuna de Viña del Mar e ocupa dois edifícios⁹¹. No entanto, as práticas de ensino da Escola não ocorrem limitadas a estes edifícios: como será possível observar, a dinâmica acadêmica é dividida entre as sedes da rua Matta, em Viña del Mar, e a *Ciudad Abierta*. A compreensão desta dinâmica de distribuição das atividades acadêmicas é de grande importância no contexto da experiência analisada. Na Fig.03 é possível visualizar uma imagem de satélite da região costeira de Valparaíso, na qual foram assinaladas as duas áreas nas quais são desempenhadas as atividades acadêmicas da EAD-PUCV: a *Ciudad Abierta*⁹², localizada na região urbana de Ritoque, e os edifícios-sede da Escola, localizados em Viña del Mar. A título de referência, foi também assinalada a região do plano de Valparaíso, que compõe a região tombada como Patrimônio da Humanidade da Unesco, desde 2003.

91 Em 2019, enquanto a pesquisa era desenvolvida, foi inaugurado o segundo edifício, ampliando as instalações pré-existentes no local.

92 A *Ciudad Abierta* é uma comunidade que assume parcialmente a função de campus de experimentação e criação em Arquitetura. Possui administração independente e cooperação acadêmica com a Escola. Além das atividades de professores e alunos, abriga uma comunidade que vive nas edificações existentes. O nome do campus foi inspirado no filme do diretor Roberto Rossellini, intitulado *Roma, Città Aperta*, de 1945, considerado o marco do neorealismo italiano.

Figura 03 - **Província de Valparaíso, com pontos de interesse sinalizados.**

Fonte: Imagem Google Earth modificada pela autora.

As duas áreas estão localizadas a uma distância de 25 quilômetros entre elas e estão inseridas em contextos urbanos com características extremamente distintas. A maior parte das atividades acadêmicas e institucionais ocorre nos edifícios que pertencem à *Pontificia Universidad Catolica de Valparaíso*, localizados em Viña del Mar. Os dois edifícios-sede da Escola encontram-se em uma zona urbana de fácil acesso e abrigam, além das atividades acadêmicas, a divisão administrativa da Escola. O local possui salas de aula e auditórios, cafeteria, pátios, salas de reuniões e a biblioteca - estrutura que permite a realização de disciplinas teóricas, seminários, oficinas de projeto e laboratórios, além de oferecer infraestrutura de apoio acadêmico⁹³.

Já a *Ciudad Abierta* está localizada nos limites da área urbana (comuna de Quintero) e é circundada por loteamentos rurais, residências de veraneio (próximas às praias da comuna de Concón) e propriedades dedicadas a atividades de lazer, como haras e clubes. Trata-se de uma localização que, na época da aquisição dos terrenos, em 1971, oferecia grande isolamento em relação à zona urbana e que, hoje, observa a progressiva expansão dos bairros circundantes, principalmente na comuna de Concón. O acesso ao local é realizado por transporte coletivo ou veículos particulares, através da rodovia principal existente. Exceto durante festas e celebrações, a entrada no campus conserva seu acesso restrito aos moradores, alunos e professores, além de eventuais convidados.

A paisagem na *Ciudad Abierta* é caracterizada por uma grande oferta de espaços livres e pelo isolamento em relação à dinâmica urbana. Grande parte de sua cobertura natural encontra-se preservada, formada pelas superfícies dunares, grandes áreas livres de cobertura vegetal espontânea, áreas pantanosas e uma faixa de orla oceânica de três quilômetros de extensão, que acompanha longitudinalmente o terreno. As formações dunares

⁹³ Após a expansão da sede da Rua Matta em 2019 a autora não pôde levantar informações sobre as atividades atendidas pelo novo edifício.

são classificadas como campos de dunas, que variam entre áreas de solo consolidado e áreas de cobertura solta: areias móveis, pontualmente fixadas pela vegetação. Faz parte deste conjunto o *Humedal Montágua*, que abriga flora e fauna autóctones com cerca de 80 espécies de aves (residentes ou migratórias) e 130 espécies vegetais. É possível destacá-lo como um componente paisagístico e um sistema biológico de elevada concentração de biodiversidade e de importância para preservação das espécies na região de Ritoque e Grande Valparaíso.

Figura 04 - Foto aérea dos terrenos que compõem a Ciudad Abierta.

Fonte: Corporación Cultural Amereida.

Além de seus elementos naturais, a paisagem na *Ciudad Abierta* é formada pelas edificações, esculturas, obras de infraestrutura e intervenções artísticas construídas ao longo de sua existência, como as *hospederías*, galpões de equipamentos, ágoras e espaços comuns de celebração, além do agenciamento realizado em algumas áreas para abrigar atividades acadêmicas (campos gramados para prática de esportes, pontes e caminhos). Outro

elemento presente é o cruzamento através dos terrenos de uma linha férrea em atividade, que acompanha a linha costeira. Ainda participam da composição da paisagem a comunidade de moradores da *Ciudad Abierta*, autointitulados cidadãos abertos (REYES GIL, 2017), que habitam as *hospederías* e contribuem para a conservação das obras de arquitetura existentes, assim como os alunos e visitantes, cuja vivência é variável.

A *Ciudad Abierta* abriga parte das atividades acadêmicas da graduação em Arquitetura e Design da EAD-PUCV, cujo foco principal está relacionado ao debate e à compreensão da filosofia da Escola, assim como atividades práticas em que o aprendizado ocorre através da construção de projetos coletivamente. Este espaço vem sendo utilizado como campus aberto pela comunidade acadêmica para construção e experimentação em Arquitetura e Design desde 1971. É importante ressaltar que, ainda que o campus assuma a função de uma extensão física do ambiente estudantil, sua existência extrapola a vivência dos professores e alunos: a *Ciudad Abierta* é uma comunidade independente, dedicada a explorar a condição poética do homem nos âmbitos de vida, trabalho e estudo. O ideal da vida em comunidade posta em prática na *Ciudad Abierta* é uma característica que resiste desde sua fundação, como será observado.

Desse modo, é possível observar que as diferentes formas de atuação do corpo acadêmico da EAD-PUCV se encontram intimamente ligadas às características de cada um dos campus. Os professores tiram partido das qualidades oferecidas por cada sede, valorizando o potencial criativo dos espaços livres presentes no campus *Ciudad Abierta* e concentrando nos ambientes das salas de aula tradicionais as atividades que empenham maior elaboração e concentração, e/ou requerem a utilização de equipamentos. Uma visão integral da experiência de ensino pode ser obtida, portanto, a partir da união das práticas propiciadas pelas duas instâncias, e do reconhecimento de uma vivência que ressalta a importância das duas esferas de atuação.

3.2 HISTÓRICO DE FORMAÇÃO

Segundo Gonzalez & Chateau (2008), a criação no século XIX das primeiras escolas de arquitetura na América Latina estaria diretamente relacionada à necessidade de regularização do título de arquiteto nestes países. Durante o processo de consolidação das bases da formação profissional, são reconhecidas dentre as primeiras publicações latino-americanas sobre arquitetura os textos *Curso de Arquitectura*, de autoria de Claude Brunet de Baines e publicado em Santiago do Chile em 1853, o volume *Plutarco de los jóvenes, Tesoro americano de Bellas Artes*, de José Bernardo Suarez (editado em Paris, em 1872), e a tradução de Paul Joseph Andart do *Tratado de Arquitectura y de edificios militares* (publicado em Santiago, 1874). Estas publicações chilenas fariam parte do pequeno conjunto de obras em língua espanhola que comporiam o referencial teórico dos profissionais da época.

Em 1848 o arquiteto Claude Brunet de Baines, seria convidado pelo governo do presidente chileno Manuel Bulnes a organizar a primeira escola de arquitetura civil no país, que iniciaria suas atividades no ano seguinte, na recém-inaugurada Universidade de Chile (em Santiago). Essa primeira escola reiterava a tradição francesa das *Beaux-Arts* e teve apenas seis alunos até 1855, quando Claude Brunet vem a falecer. Após um período de interrupção das atividades, assumiria a condução da Escola o arquiteto Lucien Ambroise Henault, retomando a formação de novas turmas (GONZALEZ & CHATEAU, 2008). Em 1894 seria criada em Santiago a Escola de Arquitetura da Universidade Católica de Chile, que contribuiria com profissionais para as novas gerações de arquitetos que se formariam no Chile. Alguns dos profissionais formados neste período se tornariam arquitetos de reconhecimento para o país, como Roberto Dávila, Juan Martínez, Sergio Larraín e Emilio Duhart. (AMORIM, 2013; BROWNE, 1988).

A fundação da instituição *Pontificia Universidad Catolica* de Valparaíso ocorreria em 1928, passando naquele momento a ocupar o posto de quarta universidade do país (e a primeira na região de Valparaíso). No momento de sua fundação, a universidade ofereceria duas carreiras de formação principais: Ciências Aplicadas e Matemáticas, e Ciências Econômicas e Comércio. A instituição passaria por um processo de expansão curricular em suas primeiras décadas de atuação, que incluiria novos cursos. Dentre estes novos cursos oferecidos seria fundada a Escola de Arquitetura, em 1937. Durante esta primeira fase de atuação, a Escola de Valparaíso seguiria o modelo predominante à época, que mantinha uma proximidade com a Engenharia Civil (compartilhando alguns cursos) e utilizava de uma abordagem de ensino segundo o modelo *Beaux-Arts*.

Durante as primeiras décadas do século XX os alunos das universidades chilenas começariam a ter contato com as discussões sobre Arquitetura Moderna na Europa e iniciariam movimentos para promover reformas curriculares no ensino do país. As reformas desejavam introduzir disciplinas de teoria e uma maior presença da abstração no ensino de arquitetura, sendo motivadas principalmente pelos ideais artísticos e pelas personalidades que integravam o Movimento Moderno. Seriam realizadas tentativas de reforma nos anos de 1929, 1933 e 1934.

Em 1944 seria conquistada a separação da Faculdade de Arquitetura da Faculdade de Ciências Físicas e Matemáticas na Universidade Chile. Em 1952 as reformas alcançariam a *Pontificia Universidad Catolica* de Valparaíso, a partir da proposta dos reitores Padre Jorge González Förster y Padre Hernán Larraín Acuña de promover uma reestruturação curricular da Escola de Arquitetura pré-existente. Para promover a reestruturação prevista, Jorge Förster convidaria para assumir a coordenação da Escola de Arquitetura um professor que havia alcançado reconhecimento em Santiago pela utilização de metodologias inovadoras de ensino: o arquiteto e então professor da Universidade Católica de Chile, Alberto Cruz Covarrubias.

É possível afirmar que a experiência de ensino da EAD-PUCV teria origem a partir da atuação do arquiteto chileno Alberto Cruz Covarrubias (1917-2013) como professor. Logo após ter-se graduado, em 1939, pela Faculdade de Arquitetura da Universidade Católica do Chile (em Santiago), Cruz seria convidado para trabalhar como professor ajudante da *Oficina de Composição Decorativa* da mesma universidade. Nesta primeira experiência, o arquiteto começaria a desenvolver o esboço do que viria a ser o seu método, a partir da elaboração de exercícios relacionados ao estudo da forma⁹⁴.

Alberto Cruz permaneceria trabalhando na Universidade Católica do Chile em Santiago, expandindo o âmbito de sua atuação e progressivamente ganhando certo reconhecimento. Em conjunto com o arquiteto Alberto Piwonka, trabalharia em novas propostas para as disciplinas de sua responsabilidade e criaria o *Curso do Espaço*. Em 1949 participaria da reestruturação total do plano de estudos da faculdade, sendo nomeado em 1950 professor de *Projeto Arquitetônico*. Ao final desta primeira década de atuação, Cruz já reunia em torno de si um grupo de profissionais (arquitetos, artistas e ex-alunos) que tinham interesse em compartilhar um ambiente ativo de discussões sobre os conceitos e paradigmas que norteavam a arquitetura. Alguns dos profissionais que faziam parte desse grupo eram Francisco Méndez, Miguel Eyquem, Jaime Bellalta, Fábio Cruz Prieto, José Vial Armstrong e Arturo Baeza.

Em 1950, Alberto Cruz conheceria o poeta argentino Godofredo Iommi Marini a partir de uma colaboração de trabalho. O diálogo iniciado entre os dois profissionais daria origem à proposta de conjugar as linguagens da arquitetura e da poesia na criação e no ensino, que seria desenvolvida ao longo da atuação acadêmica conjunta, nos anos posteriores.

Alberto Cruz desenvolveu um interesse na possível relação das duas disciplinas (arquitetura e poesia), pois a poesia seria capaz de explorar o campo intuitivo e imaginativo do indivíduo e possivelmente, atingir uma compreensão da essência da Arquitetura. (AMORIM, 2013, p. 31)

Godofredo Iommi Marini (1917-2011) se transfere ao Chile após ter interrompido os estudos de Economia em Buenos Aires e ter iniciado uma trajetória dedicada ao fazer poético. Em 1938, havia fundado junto a um grupo de artistas (Gerardo Mello Mourão⁹⁵, Abdias do Nascimento⁹⁶, Efraim Bo, Raul Young e Napoleón Lopez) uma aliança poética que recebe o nome de *La Santa Hermandad de la Orquídea*.⁹⁷ Em 1941, o grupo realizaria uma viagem

94 A informações sobre a atuação do arquiteto do início de sua carreira foram levantadas no documentário “Maestros de la forma y del Espacio”, de 2015. O documentário encontra-se disponível online no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=atC1sn6jAP8>. Acesso realizado em 10/02/2020.

95 O brasileiro Gerardo Majella Mello Mourão (1917-2007) foi um poeta, ficcionista jornalista, tradutor, ensaísta e biógrafo brasileiro.

96 O brasileiro Abdias do Nascimento (1914-2011) foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras.

97 Godofredo Iommi e o escultor Claudio Girola publicam, 1981, o *Tratado de la Santa Hermandad de la Orquídea*, desenvolvido em linguagem poética. Disponível para consulta em http://www.ead.pucv.cl/index.pdp/tratado_de_la_santa_hermandad_orquidea. Acesso em 12/01/2018.

para o Amazonas que, à época, apresentaria inúmeras dificuldades durante sua realização. No entanto, a realização desta primeira viagem de reconhecimento da América do Sul e as viagens que viriam em seguida, já como parte do grupo de Alberto Cruz, sinalizariam o início de uma prática que se tornaria um dos elementos de grande singularidade da metodologia da Escola: as *travessias*⁹⁸.

Dessa forma, em 1952, quando o arquiteto Alberto Cruz é convidado para assumir a coordenação de uma nova proposta para Escola de Arquitetura *Pontificia Universidad Catolica* de Valparaíso, ele aceitaria a posição mediante a contratação de todo o grupo de profissionais com quem esteve trabalhando na capital chilena. O grupo⁹⁹ se instalaria em Valparaíso e iniciaria os trabalhos na nova Escola, criando o que seria chamado de *Instituto de Arquitetura*: um núcleo de discussões sobre o caráter da profissão, a figura do arquiteto e o fazer arquitetônico latino-americanos. A partir deste ano o Instituto começaria a desenvolver as bases de uma nova metodologia de ensino a ser aplicada, experimentada e desenvolvida na Escola de Valparaíso, cujo elo de ligação entre as diferentes frentes de atuação seria a palavra poética.

A transformação dos exercícios utilizados a partir de 1952 para as práticas observadas na atualidade ocorreria progressivamente, a partir da incorporação de novas ideias e da ampliação do grupo de professores e alunos que se interessava pela abordagem da Escola. Ao final da década de 1960 o grupo havia se expandido de nove para trinta participantes. Segundo Amorim (2013), Alberto Cruz buscava contribuir para a renovação do ensino de Arquitetura a partir do desenvolvimento de métodos que explorassem a intuição dos alunos no desenho de projeto. Nesse sentido, os alunos ingressantes no primeiro ano eram estimulados a descobrir uma relação mais íntima com os fenômenos, conforme afirma Pendleton-Jullian (1996, p.57, tradução nossa¹⁰⁰):

Para essa descoberta era necessário ir à cidade, viajar através dela, lê-la, ver como o espaço compreende e abarca estes atos de vida, como ele os acomoda, acumula e articula estes gestos. [...] A observação era realizada através do desenho. Croquis rápidos que ultrapassam a análise intelectual ou o gosto, que permitem o olho enxergar através do gesto da recordação, eram e são fundamentais. Eles são uma ferramenta de análise intuitiva e uma forma de descobrir o sujeito assim como o objeto.

98 As travessias são viagens realizadas anualmente com grupos de professores e alunos, em sua maioria no território da América do Sul. As travessias possuem um destino final, porém valorizam as experiências vivenciadas no caminho. Nos locais de destino final das travessias geralmente uma construção é erguida coletivamente, configurando um regalo.

99 O grupo era composto por Alberto Cruz, Godofredo Iommi, Jaime Ballalta, Francisco Mendez, José Vial, Arturo Baeza, Fábio Cruz, Miguel Eyquem, Cláudio Girola.

100 No idioma original: "For this discovery it was necessary to go into the city, to travel through it, to read it; to see how the space engages and holds these acts of life; how it accommodates, accumulates, and articulates the gestures. [...] Observation was made through drawing. Rapid sketches that bypass intellectual analysis and taste to allow the eye to see through the gesture of recording were, and are, fundamental. They are a tool of intuitive analysis and a way of discovering the subject as well as the object."

Durante os primeiros anos de atuação da Escola em Valparaíso, as instalações não possuíam salas ou estúdios formais. Todo o trabalho era desenvolvido em ambientes externos e os professores realizavam encontros semanais com os alunos. Em um dos exercícios propostos, na primeira semana de aulas os alunos recebiam uma fotografia de um edifício existente na cidade de Valparaíso, que deveria ser encontrado. Cada aluno recebia um edifício diferente e deveria registrar, durante o semestre, os acontecimentos e percursos realizados durante a busca do conteúdo da fotografia. Segundo esses exercícios, a autora afirmaria:

Ao final do primeiro semestre alguns alunos optariam por continuar cursando arquitetura enquanto outros, devido às suas experiências, se tornariam poetas, músicos, escultores ou matemáticos. A pesquisa na cidade a partir de um viés fenomenológico e poético havia facilitado não apenas a descoberta da fisionomia espacial da cidade, mas de um ponto de partida para cada estudante. (Ibid., 1996, p. 67, tradução nossa¹⁰¹)

Estes exercícios funcionavam como propostas iniciais de aproximação dos alunos à paisagem de Valparaíso e transposição de suas experiências pessoais para a linguagem gráfica. Neste primeiro momento, os alunos já eram incentivados a utilizar de técnicas de desenhos de observação associadas a anotações. Os cadernos que reuniam estes registros de cada aluno receberiam o nome de *bitácoras*. Nestas anotações já se encontrava sinalizada a possibilidade de utilização da *palavra poética* (escrita) junto aos desenhos de observação, e, progressivamente, os atos poéticos também passariam a integrar as ferramentas dos alunos.

Os atos poéticos trabalhados na Escola teriam como inspiração os atos realizados pelos artistas surrealistas europeus¹⁰², e tinham como objetivo propiciar interpretações intuitivas dos espaços e das experiências. Em alguns casos, os alunos eram incentivados a recitar seus próprios poemas nas ruas e atuar no cotidiano da cidade como *promotores da poética*. Rapidamente estes exercícios da Escola de Arquitetura ganhariam novas proporções e passariam a conformar pequenos recitais, performances e leituras de poesia em grupos.

Enquanto Alberto Cruz desenvolvia aspectos da metodologia aplicada nas salas de aula, Iommi atuava em outras frentes¹⁰³ que iriam compor a experiência acadêmica. De 1965 a 1979, pequenos grupos formados pelos professores da Escola¹⁰⁴ realizariam sete viagens

101 No idioma original: "At the end of the semester some students returned to continue in architecture while others, because of their experiences, became poets, musicians, sculptors, mathematicians. Research in the city directed from a phenomenological and poetic bias had facilitated not only discovery of the city's spatial countenance but also a place of beginning for each student."

102 Fundado pelo poeta André Breton (1896-1966) em 1924 a partir da publicação do Manifesto Surrealista, o surrealismo foi um movimento artístico influenciado pelos trabalhos de Sigmund Freud (1856-1939) e que enfatizava o papel do inconsciente na atividade criativa. Além de Breton, seus representantes mais conhecidos são Antonin Artaud no teatro, Luis Buñuel no cinema e Max Ernst, René Magritte e Salvador Dalí no campo das artes plásticas.

103 Iommi viveu na Europa por curtos períodos durante a década de 1950, antes de se instalar em definitivo em Valparaíso. Muitas das obras da Coleção Poética foram publicadas originalmente na França.

104 As proto-travessias eram realizadas por pequenos grupos formados entre os professores da Escola, normalmente incluindo a participação de membros externos.

através do continente americano, que seriam reconhecidas como **proto-travessias**. Estas proto-travessias apresentaram como destinos das viagens o estado do Amazonas (BR), em 1941; Santa Cruz de la Sierra (BO) em 1968; Vancouver (CAN) em 1969; Argentina em 1977; Grécia em 1978¹⁰⁵; e o Deserto de Atacama (CL) em 1979; além da *Travessia de Amereida*, de 1965, que cruza 47 localidades da América do Sul.

Essas viagens podem ser vistas como as primeiras experiências de reconhecimento da paisagem americana através da poesia, a partir das quais o grupo do *Instituto de Arquitectura* pôde estudar a prática e sua possível inclusão como parte da metodologia da Escola. Dentre as *proto-travessias* realizadas destaca-se a *Travessia de Amereida*, realizada em 1965.

“entre simulacros y fantasmas las gentes de américa sólo imitamos
¿no es preferible –un momento– resistir con el instinto a la nostalgia?”

(VARIOS AUTORES, 1967, p.11)

[...]

“los actuales soñamos en un largo idioma luso-castellano en países que
no alcanzan a ser naciones en razas múltiples aún tanteándose y nos
decimos americanos la presencia y el nombre –esta nuestra presencia y
nuestro nombre– se desprenden de europa”

(Ibid., 1967, p.13)¹⁰⁶

A *Travessia de Amereida* foi a primeira realizada após a instalação do grupo em Valparaíso e apresentaria forte caráter simbólico no que diz respeito à definição da filosofia da EAD-PUCV. Para Pendleton-Jullian (1996), este período de investigação das práticas caracterizaria uma *fase-manifesto* na atuação do grupo de artistas. Segundo Iommi (1983a), a proposta de realização da primeira saída em travessia pela América do Sul estaria relacionada a uma necessidade inegável do homem americano de conhecer suas origens. Esse processo de reconhecimento era proposto através da poesia, que seria capaz de revelar características que a linguagem cotidiana, o olhar ou o sentir não seriam capazes de expressar.

O grupo toma como ponto de partida a compreensão de que o processo de fundação da América, a partir da colonização, havia ocorrido sem ser reconhecido o verdadeiro potencial de seu território – visto que os colonizadores tinham como objetivo principal traçar novas rotas para as Índias. Segundo a filosofia de *Amereida* este engano inicial nunca teria sido ultrapassado e teria influenciado a maneira como se estabeleceram as relações de exploração, por parte dos colonizadores, sobre a cultura dos povos originários e dos territórios costeiros. Para o grupo de artistas e professores de Valparaíso, todo o território interior da América do Sul ainda aguardava ser descoberto, o que deveria ocorrer a partir de uma abordagem que permitisse reconhecer a verdade contida nestas paisagens. Este território interior do continente

105 A única das proto-travessias fora do continente americano, mas realizada pelo mesmo grupo de artistas.

106 Os trechos do poema *Amereida* não foram traduzidos para a língua portuguesa, com o objetivo de que a tradução direta não limitasse os múltiplos significados inerentes à linguagem poética.

seria reconhecido como uma presença tanto geográfica quanto conceitual, e passaria a ser referido pelo grupo como “mar interior de Amereida”. Segundo Pendleton-Jullian (1996, p. 79, tradução nossa¹⁰⁷), o conceito do mar interior:

Possui uma existência dual no poema¹⁰⁸ tanto como uma metáfora para a condição latino-americana não encontrada quanto como um conceito relativo ao espaço físico do continente. Engloba tanto um lugar físico quanto um lugar na mente, ambos possíveis de serem explorados e atravessados.

A travessia de *Amereida* seria, então, realizada por um grupo de dez artistas: os poetas Jonathan Bouting, Michel Deguy, Godofredo Iommi e Edison Simons, os arquitetos Alberto Cruz e Fábio Cruz, os escultores Claudio Girola e Henry Tronquoy, o filósofo François Fédier e o pintor Jorge Pérez Román. Orientados pelo Cruzeiro do Sul¹⁰⁹, a viagem teve como ponto de partida a Terra do Fogo, no Chile, e tinha como destino final a cidade de Santa Cruz de la Sierra, na Bolívia. A definição deste destino final ocorreria a partir da constatação de que a projeção do Cruzeiro do Sul sobre o mapa da América do Sul posicionaria a cidade de Santa Cruz no ponto de cruzamento entre os eixos (Fig. 05). A cidade passaria então a ser reconhecida como o ponto central do *mar interior de Amereida*, a ser explorado. O grupo percorreu durante a travessia 47 localidades, realizando ao longo desta viagem uma série de atos poéticos, além da construção de pequenas obras e intervenções nas paisagens percorridas.

A viagem de *Amereida* dá origem a uma série de registros (desenhos, croquis, anotações), poemas e atos poéticos, que são compilados no poema *Amereida*, publicado em 1967. O destino previsto para esta primeira viagem (Santa Cruz de la Sierra) nunca chegaria a ser alcançado, visto que as autoridades bolivianas desconfiariam que os artistas pudessem estar associados aos aliados da guerrilha de Che Guevara. A cidade voltaria a figurar como destino de travessias posteriores, após serem integradas à metodologia de ensino e realizadas em conjunto com os grupos de alunos da Escola.

Nos mapas e ilustrações do poema *Amereida*, é possível observar uma referência às reivindicações do artista uruguaio Joaquín Torres-García¹¹⁰ em favor da valorização da expressão artística do Sul, representada pela inversão da orientação norte e sul no mapa de América. O conceito do mapa invertido foi apresentado pela primeira vez na conferência *Escuela del Sur*, realizada por Torres-García em fevereiro de 1935, e corresponde a um

107 No idioma original: “It has a dual existence on the poem as both a methapor for the unencountered Latin American condition and as a concept of a physical space on the continent. It embraces both a physical place and a place in the mind, both of which can be explored and crossed.”

108 Nessa passagem Pendleton-Jullian (1996) se refere ao poema *Amereida* de 1967 (Vários autores, 1967a) que registra em linguagem poética a Travessia de *Amereida*.

109 A utilização da orientação pelas constelações faz referência às formas de navegação nos territórios marítimos e ao simbolismo do *mar interior de Amereida*.

110 Joaquín Torres-García (1874-1949) foi um pintor, desenhista, escultor, escritor e professor uruguaio. Após realizar a primeira parte de sua vida na Europa e EUA, onde desenvolve suas bases artísticas e estilísticas, retorna ao Uruguai e desenvolve uma teoria própria para fundamentar a Arte latino-americana, conhecida como: “Universalismo Construtivo”.

forte símbolo de afirmação da identidade cultural da América do Sul, a partir de uma visão unificadora. Segundo Torres (1997), o mapa desenvolvido pelo artista após o reconhecimento das carências presentes no ambiente artístico uruguaio (e por extensão, sul americano) apresenta forte simbolismo, o que justifica sua adoção ou reprodução por vários artistas da época.

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad nuestro norte es el sur. No debe de haber norte para nosotros, sino por oposición a nuestro sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés y entonces ya tenemos la justa idea de nuestra posición. (TORRES-GARCÍA, 1944).

Figura 05 - **A América do Sul orientada segundo o Cruzeiro do Sul**, 1967.

Figura 06 - **Mapa Invertido**, Joaquín Torres-García, 1943.

Fonte Fig.05: VARIOS AUTORES, 1697.

Fonte Fig. 06: TORRES-GARCIA, 1935. Capa da publicação original.

Segundo Jolly Monge (2011), Torres-García influenciou amplamente o ambiente artístico latino-americano, ao buscar suplantiar a herança das escolas artísticas europeias e construir uma centralidade conceitual para a América do Sul. As propostas do artista uruguaio compartilhavam pontos em comum com os ideais da comunidade da EAD-PUCV, como a defesa do trabalho artístico a partir da coletividade e o desejo de posicionar a América do Sul como horizonte de fundação da latinidade.

Após a realização da travessia de *Amereida* e do reconhecimento do potencial das travessias como elemento de extensão da palavra da Escola para uma compreensão mais ampla da experiência do homem – e por extensão, do arquiteto – latino-americano, o poeta Godofredo Iommi se instalaria em Valparaíso. O desejo de exercitar a comunhão entre trabalho, vida e estudos, assim como a liberdade de experimentação, levaria à aquisição, em 1970, dos terrenos que dariam origem à comunidade *Ciudad Abierta*. Os terrenos adquiridos se localizavam em uma área afastada e externa à zona urbana, e ofereciam o isolamento necessário para o desenvolvimento de uma comunidade com leis próprias e com interesse de conservar sua independência.

A partir de sua criação, a *Ciudad Abierta* assume uma participação relevante dentre as atividades da Escola. A construção das ágoras e das primeiras *hospederías* (edificações dedicadas ao habitar) é realizada a partir de processos de construção coletiva e permitiria, progressivamente, que algumas das famílias dos professores e ex-alunos passassem a habitar os terrenos como *ciudadãos abertos*. A partir desta vivência, conjugada à dinâmica das atividades acadêmicas que ocorriam no local, começaria a ser formada a comunidade que possibilitaria a construção e a conservação da *Ciudad Abierta* até a atualidade.

Por fim, em 1984, a Escola passa por um novo processo de revisão do currículo acadêmico, que permitiria incorporar as travessias como prática regular, inserida na grade curricular. A partir deste ano passariam a ser realizadas travessias anualmente, a partir da associação entre professores dos cursos de Arquitetura e Design e suas turmas de alunos. Essas travessias passam a ocorrer a partir do desejo de explorar os territórios que compõem o *mar interior* da América do Sul. Ao final das travessias é oferecida a construção de uma obra como *regalo*.

A partir das informações levantadas sobre a trajetória de formação da experiência de ensino da EAD-PUCV foi possível obter uma ideia inicial sobre os processos que levaram à construção de sua metodologia e conhecer os principais atores, componentes e práticas, que participariam da configuração da experiência. A sistematização desses elementos seria realizada a partir da elaboração do Trabalho Programado I, intitulado *EM LINHA. Trajetória de formação da Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica Valparaíso (EAD-PUCV)*, que apresenta a sucessão de eventos descrita nesse capítulo de maneira esquemática, em formato de linha do tempo.

Figura 07 - Linha do tempo 1941-1990.

Descrição: Inclui as publicações da Biblioteca Fundamental, datas das travessias, obras construídas na *Ciudad Abierta* e demais informações históricas levantadas até 2018.

Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora. (Para visualização completa, consultar Anexo C).

Figura 08 - Linha do tempo 1991-2017.

Descrição: Inclui as publicações da Biblioteca Fundamental, datas das travessias, obras construídas na *Ciudad Abierta* e demais informações históricas levantadas até 2018.

Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora. (Para visualização completa, consultar Anexo C).

3.2.1 COMPONENTES DA LINHA DO TEMPO

A linha do tempo é apresentada como conteúdo do Anexo C. Sua elaboração teve como objetivo principal ser utilizada em situações de primeiro contato com a experiência de ensino da EAD-PUCV e responderia à uma demanda surgida durante os seminários do grupo de pesquisa *Natureza, Arte e Paisagem*, coordenados pelo professor Dr. Euler Sandeville Jr. Na etapa inicial de sistematização das informações relativas à experiência de ensino, foi reconhecida a necessidade de apresentar uma leitura-síntese, que situasse a experiência no período histórico de sua ocorrência e oferecesse um material de apreensão e leitura facilitadas. O formato de linha do tempo se adequaria ao exercício proposto, tendo sido adotado como base e complementado com comentários.

Para levantamento dos dados, foram cruzadas as informações fornecidas pela EAD-PUCV em sua plataforma online¹¹¹ com dados relativos a trajetória dos arquitetos que contribuíram para a formação da experiência, recolhidos a partir de diversos autores (PENDLETON-JULLIAN, 1996; AMORIM, 2013; JEGUNDO, 2014; CARAVES SILVA, 2007; PUENTES RIFFO, 2013; ESPOSITO GALARCE, 2011; LUZA CORNEJO, 2013; JOLLY MONGE, 2011; REYES GIL, 2017). Também foram utilizadas informações contidas no documentário 'Maestros da Forma e do Espaço'¹¹² de 2015, que analisa em especial a atuação do arquiteto Alberto Cruz ao longo do processo de gestação dos componentes metodológicos que dariam origem à filosofia da EAD-PUCV.

Além dos processos de fundação, de articulação e das mudanças relativas à estrutura física, foram incluídos à linha do tempo elementos como: datas de exposições e conferências internacionais; datas de publicação dos *Textos Fundamentais*, que compõem a Biblioteca *Constel*; dados referentes às travessias já realizadas, e às obras resultantes das mesmas. Estes elementos foram incluídos à linha do tempo não apenas por serem considerados partes fundamentais que caracterizam a experiência, mas também por sinalizarem correspondências entre os eixos de atuação da EAD-PUCV e os componentes da metodologia de interesse para a análise.

ACERVO BIBLIOTECA CONSTEL: TEXTOS FUNDAMENTAIS

Devido ao grande volume de publicações dos membros da Escola e do constante processo de expansão desse acervo bibliográfico através da inclusão de novos títulos, a análise de todo o volume de material produzido pelos professores da EAD-PUCV

¹¹¹ A Escola oferece amplo material de apresentação de suas práticas e conteúdos no site <https://www.ead.pucv.cl/>. Na biblioteca virtual podem ser acessados todos os conteúdos das publicações dos autores da Escola, assim como informações sobre as travessias e obras construídas.

¹¹² A série *Maestros de la Forma y el Espacio* foi produzida por Carnada Films e é composta por 14 episódios, que retratam a vida e obra de renomados arquitetos chilenos. A história de Alberto Cruz é apresentada em episódio que foi ao ar em 2015. Todos os episódios estão disponíveis em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLvN_pKmti0hMBQ-PTIM_jygVuLAmgzQxD. Consulta realizada em 04/01/2017.

escaparia ao escopo e aos objetivos dessa análise. Dessa forma, foram incluídas à linha do tempo apenas as obras catalogadas como *Bibliografia Fundamental*.

Uma das primeiras observações levantadas relaciona-se ao período ao longo do qual se distribui a *Bibliografia Fundamental* da EAD-PUCV: dos anos 1954 a 1996. Esse período tem início na etapa de formação do *Instituto de Arquitetura*, logo após a instalação do grupo de professores na cidade de Valparaíso, até a metade da década de 1990, data próxima ao falecimento do poeta Godofredo Iommi. Compreende-se, portanto, que um dos fatores que define este conjunto de obras é a contribuição dos poetas e professores das primeiras gerações, cujas publicações se voltariam intimamente à discussão dos parâmetros definidores da filosofia e da prática na Escola.

Conforme os levantamentos já realizados, após 1996 continuariam a ser reconhecidas produções bibliográficas de professores que contribuíram desde as primeiras décadas de atuação da Escola e que, em muitos casos, ainda se encontram em atividade na atualidade. Muitos desses professores estiveram presentes nas primeiras travessias, como Miguel Eyquem Astorga, Boris Ivelic Kusanovic e David Alfredo Jolly Monge, ou se graduaram na Escola dentre as primeiras gerações de alunos. As contribuições bibliográficas dessas gerações seguintes de professores, que apresentam produção ativa e em constante renovação, podem ser contempladas como objeto de investigações futuras. A propósito do empenho de oferecer uma visão atualizada da filosofia da EAD-PUCV, mostraram-se de extrema relevância as contribuições de Reyes Gil (2017), que se propõe a analisar as *metáforas poéticas* presentes nas obras de Godofredo Iommi e a forma como esses conceitos teriam evoluído a partir da atuação docente nas gerações seguintes. Algumas contribuições dessa análise serão apresentadas no capítulo IV.

OBRAS DA CIUDAD ABIERTA

Segundo dados disponíveis na plataforma online da EAD-PUCV, foram levantadas informações referentes a 27 obras já construídas no interior da *Ciudad Abierta*, desde sua fundação¹¹³. As informações disponíveis sobre cada uma das obras apresentam, em geral, a data de sua construção¹¹⁴, um breve comentário sobre o ato poético realizado em sua criação e/ou sobre os materiais utilizados, e um álbum de registros fotográficos. Já sobre as obras realizadas durante travessias (um dos elementos previstos para compor a linha do tempo) não há um levantamento unificado ou registros fotográficos de todas as construções realizadas, o que restringiu a coleta de dados. Conforme os levantamentos realizados, os registros existentes

113 Levantamento realizado até 2018.

114 O tempo de construção das obras na *Ciudad Abierta* varia de acordo com a disponibilidade de recursos e com o ritmo da construção na coletividade. Uma obra normalmente é considerada aberta e poderá sofrer modificações, ou apenas ser conservada. Dessa forma não há, exceto em algumas exceções, uma data de finalização da construção das obras.

das obras de travessias são resultado de compilações de fotografias e desenhos elaborados livremente pelos professores e alunos que tiveram participação em cada viagem. Como será possível observar, a ausência de registros sistemáticos dessas construções (referidas como os *regalos* das travessias) estaria diretamente relacionada à forma como a filosofia da EAD-PUCV ressaltaria a importância da experiência da travessia por sobre as obras construídas. O importante é o *caminho*, não a chegada, a construção ou a finalização das obras.

Figura 09 - Obras construídas na Ciudad Abierta.

Fonte: <http://wiki.ead.pucv.cl> . Acesso realizado em 18/02/2018.

TRAVESSIAS

Os levantamentos¹¹⁵ disponíveis abrangeriam um total de 259 viagens realizadas de 1941 a 2018. Não há uma uniformidade em relação às informações disponíveis para as diferentes travessias. Enquanto em alguns casos é possível encontrar registros de toda a viagem, em vídeos e/ou fotografias, ou são apresentadas descrições detalhadas sobre os atos poéticos realizados, para a maioria dos casos todo o conteúdo encontrado se limita a uma descrição geral da viagem, condensada em um único parágrafo.

Dentre o material descritivo dessas viagens constaria uma classificação de relevância: *travessias* e *proto-travessias*. A partir das observações realizadas, foi possível diferenciar as últimas de acordo com o período de ocorrência (1941 a 1979) e, mais importante, pela ausência da participação dos alunos. Compreendeu-se assim que as *proto-travessias* foram viagens de trabalho e estudos realizadas por pequenos grupos, durante o período de desenvolvimento do projeto acadêmico e antes da inserção da prática na grade curricular.

¹¹⁵ A relação de todas as travessias já realizadas pode ser consultada no endereço: <https://www.ead.pucv.cl/escuela/travesias/>. Consulta realizada em 01/12/2019.

Na linha do tempo é possível visualizar a passagem das *proto-travessias* para as travessias oficiais em 1984, a partir do aumento significativo no número de viagens registradas. Foram levantadas em média cinco ou seis travessias anuais - uma para cada ano de duração do curso de Arquitetura. Nesse sentido, as travessias conjugam turmas de alunos de Design e Arquitetura, professores responsáveis e professores ajudantes, sem que haja necessidade de correspondência entre os anos letivos dos dois cursos. A formação destes grupos é definida, em maior parte, pelas afinidades e colaborações de trabalho entre os professores de Design e Arquitetura.

Figura 10 - **Travessias realizadas.**

Fonte: <http://wiki.ead.pucv.cl/Categoría:Travesía>. Acesso em 04/01/2017.

As travessias possuem como destinos mais frequentes regiões do Chile, Argentina, Brasil e Bolívia, nesta ordem de ocorrência. Alguns destinos específicos se mostraram recorrentes, figurando como destino final das travessias em várias ocasiões ou em anos consecutivos. Dentre estes destinos destaca-se Santa Cruz de la Sierra - o destino da *Travessia de Amereida* que, em 1965, não chegaria a ser alcançado. Acredita-se que a reincidência dessa viagem possa estar relacionada ao desejo de visitar os territórios de origem das relações entre a palavra poética e a prática. De maneira geral, reconhece-se que a sistematização em linha do tempo apresentada poderia ser objeto de ampliações, visando contemplar as novas gerações de professores em atividade e suas publicações, assim como as novas construções que deverão povoam a *Ciudad Abierta*. Sinaliza-se, nesse ponto, um exercício de síntese que poderá ser constantemente revisado, ampliado e atualizado por aqueles que se interessam pela experiência de ensino analisada.

3.3 ESTRUTURA ACADÊMICA

Como se organiza a estrutura acadêmica e o funcionamento da EAD-PUCV na atualidade? Dentre os diferentes níveis, a Escola oferece a graduação nas carreiras de Arquitetura e Design, e mestrado em três linhas de pesquisa: *Cidade e extensão habitável*; *Educação, Formação e Ofício*; e *Forma, Cultura e Tecnologia*. O curso de Arquitetura possui duração de seis anos, organizados em trimestres, e as aulas ocorrem em período integral (diurno).¹¹⁶ As atividades da EAD-PUCV durante os primeiros dois trimestres anuais são divididas entre o campus de Viña del Mar e a *Ciudad Abierta*. Já no trimestre final de cada ano letivo as atividades da Escola são realizadas em conjunto com o planejamento e realização das travessias.

Na atualidade, a metodologia da EAD-PUCV se apresenta como uma experiência de ensino que, de maneira estrutural, oferece conteúdos e práticas que refletem uma formação tradicional em Arquitetura, baseada em abordagens técnico-científicas. À essa estrutura tradicional foi integrado um conjunto de **práticas de caráter intuitivo e experimental**, conforme descrito na trajetória de formação apresentada. O objetivo da introdução destas práticas estaria vinculado à elaboração de um projeto de aprendizagem em arquitetura em comunhão com a expressão artística e sensível dos alunos e que trabalharia **a relação entre a poética e o ofício**. Os principais conceitos que compõem a filosofia da EAD-PUCV e trabalham essa relação serão abordados no capítulo seguinte.

De acordo com a grade curricular do curso de Arquitetura¹¹⁷ e as informações levantadas durante as visitas realizadas no local, na sede em Viña del Mar ocorrem as disciplinas de estruturação do ofício do arquiteto, divididas dentre as seguintes áreas temáticas *Técnica* (disciplinas como Desenho estrutural, Estruturas, Resistência dos Materiais), *Científica* (Conceitos físicos de Calor e Ondas, e Física dos Materiais), *Matemática* (Fundamentos das Matemáticas I a IV), *Artístico-Humanista* (Cultura Religiosa, Moral e Profissional; Fundamentos da Religião Cristã; Teoria da Arquitetura 0 a IV) e *Projeto* (Projeto Arquitetônico I a X). O restante das disciplinas ocorre, portanto, na *Ciudad Abierta*.

Observou-se que a abordagem destas aulas externas toca em dois pontos diretamente relacionados à singularidade da experiência: a discussão da filosofia da EAD-PUCV (a palavra poética) e a experimentação construtiva. Assim, das disciplinas presentes na grade

¹¹⁶ No período de elaboração deste documento a grade curricular dos cursos de Arquitetura e Design encontrava-se em fase de reestruturação. A partir de 2018 será implementada uma nova estrutura, que permite carreiras diferenciadas para Licenciatura, Bacharelado e Profissionalização. Segundo a nova estrutura, a obtenção do título de arquiteto passa a ser realizado em 5 anos.

¹¹⁷ Foi analisada apenas a estrutura do curso de Arquitetura, foco principal do trabalho. Considerou-se que a análise dos cursos de Design escapa ao escopo da pesquisa, além de não ter sido objeto de vivência da pesquisadora em suas aproximações ao objeto. A grade curricular disponível no site da Escola faz referência ao Decreto de Rectoría Académico nº 7 / 2085, de 2001, referente a Graduação "Académico y Licenciado en Arquitectura y el Título Profesional de Arquitecto". Disponível no site <https://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2009/08/malla-arq1.pdf>, consulta realizada em 13/11/2017.

curricular, são realizadas no campus de Ritoque as disciplinas de *Cultura do Corpo I a VIII* (que correspondem à prática de esportes), *Oficina de Amereida I a XII (Taller de Amereida)* e *Oficina de Construção I a IV*. Estabelece-se dessa forma um perfil que caracteriza a prática na *Ciudad Abierta* segundo atividades que ultrapassam o exercício das capacidades intelectuais e exploram outros aspectos de importância para uma formação integral dos alunos. A presença das disciplinas de *Cultura do Corpo* na grade curricular dos cursos de Arquitetura e de Design insere uma preocupação com a saúde física e mental do aluno, além de auxiliar nos temas da sociabilidade e da integração às atividades da comunidade escolar. Os alunos podem escolher entre as práticas de esportes e práticas alternativas como yoga, capoeira e circo.

Figura 11 - Ato poético com professores e alunos no pátio da sede da Escola, em Viña del Mar.

Fonte: <https://www.ead.pucv.cl/wp-content/uploads/2013/10/acto-1.jpg> Acesso realizado em 05/01/2018.

As oficinas de construção (*Taller de Obras*) permitem aos alunos exercitar os conhecimentos técnico-científicos e suas habilidades com os materiais, através da construção de obras nos terrenos da *Ciudad Abierta*. Em alguns casos, o projeto a ser construído faz parte de uma demanda acadêmica ou da comunidade, como um dos projetos em desenvolvimento que visa oferecer alojamento para visitantes, com permanência de médio e longo prazo. Segundo a descrição disponibilizada no site da Escola:

A oficina de Obras se dedica à construção de um fragmento de obra de arquitetura na *Ciudad Abierta*, que aporta o âmbito de vida, trabalho e estudo. [...] O âmbito da *Ciudad Abierta* aporta a visão de *Amereida*, na qual o construir arquitetônico está destinado a desvelar nossa possível realidade de americanos, a partir do construir que se quer aproximar à origem da obra. (EAD-PUCV, s/d, tradução nossa¹¹⁸)

Nas Oficinas de *Amereida* (*Taller de Amereida*, anteriormente denominadas *Clases de Poética e Taller de América*) são discutidos os textos fundamentais que compõem a filosofia aplicada da Escola, sendo abordados desde os conceitos principais como visões atualizadas em relação à proposta de conjunção de vida, trabalho e estudo. A dinâmica de aproximação aos conteúdos da *palavra fundamental* da EAD-PUCV, inserida como disciplina obrigatória desde o primeiro semestre, permite que os alunos se contextualizem, debatam, e ampliem a capacidade de participação nas discussões filosóficas que caracterizam a formação em Arquitetura e Design.

Figura 12 - Ato poético para recepção aos novos alunos de primeiro ano na Ciudad Abierta.

Foto: Archivo José Vial/PUC-V

As aulas das Oficinas de *Amereida* são lecionadas por dois ou três professores, dentre eles o *poeta presente*¹¹⁹ - seguindo o formato inicial sugerido pela presença de Alberto Cruz,

118 No idioma original: “El taller de Obras se dedica a la construcción de un fragmento de una obra de arquitectura en la Ciudad Abierta, la que aporta un ámbito de vida trabajo y estudio.[...] El ámbito de la Ciudad Abierta aporta la visión de Amereida, donde el obrar arquitectónico está destinado a desvelar nuestra posible realidad de americanos desde el obrar que se quiere aproximar al origen de la obra.”

119 A figura do *poeta presente* é discutida em várias publicações da Coleção Poética e em Reyes Gil (2017). Estes conteúdos serão discutidos nos próximos capítulos.

arquiteto, e Godofredo Iommi, o poeta. As aulas são oferecidas ao ar livre, sobre as dunas da *Ciudad Abierta* - cenário no qual os professores e poetas dispõem quadros negros, realizam anotações e usufruem da interação corpo-paisagem para apresentação de seus conteúdos. As oficinas discutem a posição do arquiteto na sociedade – seus princípios e a amplitude de suas ações - dentro de um contexto mais amplo, comprometido em investigar “o que é ser americano”. Além das leituras da *Bibliografía Fundamental* da EAD-PUCV, com o avançar dos anos têm sido incorporadas referências de poetas e filósofos, cujos temas vão ao encontro e complementam as temáticas tratadas pela Escola.

Por fim, é importante frisar que a estrutura acadêmica da EAD-PUCV existe de forma independente e usufrui das práticas na *Ciudad Abierta* a partir de um acordo de colaboração. Ainda que alguns professores, ex-professores e poetas habitem a *Ciudad Abierta*, é importante visualizar a escola e a comunidade como entidades independentes. Os terrenos que compõem a *Ciudad Abierta* são administrados pela *Corporación Cultural Amereida* e constituem uma associação sem fins lucrativos, para a qual sempre foi de grande interesse conservar a posse coletiva sobre o território e as construções. Participam da Corporação como associados os interessados em atuar diretamente na conservação da experiência comunitária da *Ciudad Abierta*, que existe além dos interesses e dinâmicas acadêmicas.

Dedicados à vida em comum e a conservar a proposta de conjunção de trabalho, vida e estudo, o cotidiano na *Ciudad Abierta* implicaria responsabilidades e interesses voltados à manutenção do espaço, tanto em sua dimensão física quanto conceitual. Semanalmente os membros da corporação se reúnem para um almoço coletivo e para discutir projetos e processos em andamento. As reuniões simbolizam o desejo de manter vivo o espírito comunal originário deste lugar, expresso inclusive pela autodenominação ‘o povo das mesas’ (Reyes Gil, 2017). Reconhece-se, portanto, que a *Ciudad Abierta* adquiriu novos significados ao longo de sua existência, ampliando a comunidade residente e sua memória, o conjunto de projetos construídos (ágoras, espaços de celebração, esculturas, *hospederías* para residência fixa e hospedagem temporária de visitantes, assim como obras de infraestrutura) e os projetos realizados em comunhão com a EAD-PUCV. Conserva-se, assim, como uma comunidade viva cuja existência contribui para a singularidade da experiência de ensino analisada.

IV PALAVRA FALADA | POÉTICA E MÉTODO

Após ser apresentada uma breve revisão da trajetória histórica da experiência de ensino da EAD-PUCV, assim como de sua estrutura de atuação e das práticas que compõem sua metodologia, propõe-se uma aproximação detalhada aos aspectos que caracterizam sua filosofia aplicada. A aproximação proposta foi construída de maneira a apresentar os conteúdos trabalhados como parte da *palavra* fundadora da Escola, evidenciando os principais conceitos que seriam introduzidos na estruturação dessa filosofia aplicada, e questionando sobre novos enquadramentos possíveis na atualidade. A análise desses conteúdos permitiria ainda, observar as conexões existentes entre os âmbitos da filosofia, das práticas e da paisagem, e de maneira geral, buscaria compreender as relações estabelecidas entre a poética e o ofício dos arquitetos. A análise desse conjunto de princípios e práticas seria possibilitada pelas consultas primárias aos textos fundamentais da Biblioteca Con§tel da EAD-PUCV e pelas contribuições do conjunto de teses de professores e ex-professores analisado.

Parte-se, assim, do reconhecimento de fatores que constituem a base conceitual da experiência na EAD-PUCV e contribuem para a singularidade da metodologia aplicada. No âmbito geral da atuação e dos objetivos compartilhados pelo corpo docente, um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito ao desejo de transformação do ensino universitário. Esse desejo já seria demonstrado na fase de gestação da proposta acadêmica, dentre as primeiras experimentações metodológicas postas em prática pelo arquiteto Alberto Cruz. As experiências desenvolvidas pelo arquiteto visavam oferecer propostas que renovassem não apenas os conteúdos, mas as abordagens ao *fazer Arquitetura*. Segundo Pendleton-Jullian (1996, p. 11), o grupo de professores que daria origem à Escola orientaria sua pesquisa pedagógica para uma formação que ultrapassasse um olhar restrito ao domínio material e físico da Arquitetura e explorasse as capacidades da mente, utilizando para isso a palavra e as metodologias poéticas. A partir dessa ótica, a experiência de ensino seria referida como um *laboratório do pensamento*.

Para formulação desse modelo singular de ensino em Arquitetura, o grupo chileno se inspiraria em ideais trazidos à discussão por diferentes movimentos de vanguarda, que tinham em comum a realização de experimentações metodológicas e a contestação dos formatos tradicionais de expressão em seus respectivos campos. Dessa forma, é possível reconhecer aspectos da herança pedagógica da experiência de ensino da Escola da Bauhaus¹²⁰, difundida internacionalmente, e seria clara a influência do Movimento Surrealista no formato dos atos poéticos introduzidos por Godofredo Iommi. Segundo Pendleton-Jullian (1996, p. 44, tradução nossa¹²¹), “para os surrealistas, na verdade, era a experiência e não o poema que era levado

120 Algumas fontes (PENDLETON-JULLIAN, 1996; VIU & BUZAGIO, 2012) realizariam análises comparativas entre as iniciativas da Escola de Valparaíso e experiências como a Bauhaus e a Hochschule für Gestaltung Ulm, destacando aspectos em comuns e pontos de divergência.

121 No idioma original: “For the surrealists, it was truly the experience and not the poem that took on value. [...] Poetic activity engulfed all aspects and moments of life.”

em conta. [...] A atividade poética englobava todos os aspectos e momentos da vida. ” Como seria possível observar, esse princípio seria adotado pela comunidade acadêmica, que discutiria e empregaria a atividade poética dentre diferentes esferas de sua atuação. Além da presença da poética enquanto ação, dentre os conteúdos trabalhados nas salas de aula seriam utilizados como referência poemas de Baudelaire, Mallarmé, Rimbaud, Verlaine e Lautréamont, registrada assim uma forte influência da escola francesa de poesia.

Conforme já abordado, o termo *poética* corresponde aos processos que envolvem a *passagem do não ser ao ser*, inerentes à criação, além de ser comumente empregado em referência à impressão poética sobre o real, e à expressão poética, em suas formas falada, escrita, encenada, etc. Segundo Pendleton-Jullian (1996), no âmbito da EAD-PUCV, é reconhecida a visão da poética enquanto um campo mental que se desenvolve além do conhecimento prático, e como o meio em que se admite o ilógico e o ilusivo da realidade. Admite-se, ainda, que a poética permitiria acessar uma dimensão mental, situada sob a realidade física e que muitas vezes se mantém desconhecida, que seria capaz de realizar a conexão do exterior com o interior.

Segundo o pensamento dos artistas surrealistas, todos os tipos de indivíduos possuíam em si a capacidade poética, caracterizada como o gérmen da inspiração – sendo necessário, no entanto, aprender a acessá-la. Para Godofredo Iommi, a poesia não seria empregada unicamente como uma fonte de inspiração, que alimentaria a criação a partir de concepções ou imagens presentes no imaginário dos arquitetos, mas como a indicadora de uma direção a seguir. De maneira geral, a proposta da EAD-PUCV buscava romper com a utilização única da razão e da lógica como valores principais que orientavam a criação e a vivência. Para tanto, propunha transferir as ações do homem de uma abordagem baseada principalmente no princípio da racionalidade para uma abordagem poética, buscando a *verdade* no desconhecido. Trata-se de um caminho proposto com o objetivo de ser iniciado na formação profissional e de gerar reverberações nas demais esferas da vivência, permitindo discutir e transformar os modelos de vida.

Apesar da influência de diferentes movimentos artísticos e correntes de pensamento, a visão do ofício desenvolvida pela EAD-PUCV é observada como uma proposta de grande independência conceitual e formal em relação aos formatos tradicionais de ambientes de ensino de Arquitetura e Design. Essa independência estaria vinculada diretamente à opção de tratar os ofícios não apenas como profissões, mas como filosofias de vida para seus agentes, e como amplos campos de conhecimento das sociedades. Concorde, nesse sentido, Reyes Gil (2017, p. 142, tradução nossa)¹²², ao afirmar que “a formação de arquitetos e designers na Escola pretende não apenas a instrução profissional, mas também uma transformação ética individual. ”

¹²² No idioma original: “la formación de arquitectos y diseñadores en esta Escuela pretende no sólo la instrucción profesional, sino una transformación ética individual.”

Essa liberdade empregada na construção de olhares sobre a profissão permitiria que a experiência assumisse como espinha dorsal de sua estrutura pedagógica a inserção da poética nos processos e práticas de ensino. Como foi observado, a utilização da poética como uma linguagem de diálogo com a paisagem¹²³ se originaria a partir da presença do poeta Godofredo Iommi e da incorporação de suas investigações em andamento à metodologia aplicada na Escola. A partir da colaboração intelectual que se inicia entre o poeta e o arquiteto Alberto Cruz, teria início um processo de aproximação entre duas esferas de trabalho previamente independentes.

A aproximação entre os dois profissionais se daria, portanto, a partir do explorar da palavra poética (*el habla*) nas Oficinas de *Amereida* (*Taller de Amereida*, anteriormente denominadas *Clases de Poética e Taller de América*) e nos atos poéticos, que conservaria uma presença 'ambiental' nas demais esferas de atuação da Escola. Trata-se de uma palavra coletiva, apresentada dentre os conteúdos que compõem os textos fundamentais da EAD-PUCV, que representaria os caminhos de construção e transformação a serem trilhados pela comunidade de alunos e professores. Observou-se, assim, que na concepção de ensino da Escola, a poética se apresenta tanto de forma conceitual quanto literal, e que a abordagem que seria desenvolvida por Iommi permitiria transmitir aos alunos novas formas de realizar leituras do existente, que explorariam as relações corpo-paisagem e paisagem-coletividade.

Observou-se ainda que, além de sua presença durante a etapa de experimentações que caracterizaram o período de implementação da metodologia, a prática de reflexão ativa sobre o ofício seria mantida nas décadas seguintes e conservada até a atualidade, permitindo que professores e alunos contassem com espaços de discussão sobre o caráter da profissão, sobre os conteúdos e tópicos de relevância para suas formações pessoais e profissionais, e sobre as demais responsabilidades relacionadas ao exercício de seus ofícios. De maneira geral, as discussões contemplam temas abrangentes, que incluem reflexões sobre os padrões de vida e de trabalho, a estrutura das sociedades e as possibilidades oferecidas pelos sistemas de vida em comunidade.

Assim, foi possível destacar um conjunto de práticas que exemplificam essa inserção poética no ensino da EAD-PUCV: os *atos poéticos*, que são realizados em vários momentos da vivência acadêmica; o *ato de observação arquitetônica*, que guia a construção de um olhar em relação à paisagem; e a vivência na *Ciudad Abierta* e nas travessias, que transportam a palavra poética para experiências integrais e comunitárias. Propõe-se, a seguir, observar as especificidades e princípios que compõem a filosofia da Escola, guiados por dois questionamentos principais: *como foi estabelecida a relação do ensino com a poética?*; e *como essas relações são transpostas para as práticas de ensino?*

¹²³ Considera-se que o conceito de *paisagem* - segundo as visões trabalhadas no Cap. I - não figura como um conceito amplamente discutido no âmbito da Escola, salvo algumas exceções.

4.1 AMEREIDA E SUAS DERIVAÇÕES

Inicialmente, buscou-se compreender quais conteúdos eram tratados nas publicações da Bibliografia Fundamental, utilizadas como base para o ensino. Organizadas em quatro coleções (*Amereida*, *Poética*, *Ofício* e *Ciudad Abierta*), as publicações que compõem a Biblioteca Con\$tel¹²⁴, tratam temas gerais relacionados à formação de arquitetos e designers, e incluem conteúdos específicos ao âmbito da filosofia da EAD-PUCV. São compostas por publicações que reúnem o pensamento das primeiras gerações de professores, além de conteúdos técnicos e de referência para os ofícios, que são trabalhados com os alunos ao longo de toda a graduação. A análise desse conjunto de obras esteve focada na identificação dos temas gerais tratados em cada coleção.

Assim, a coleção *Amereida* reúne as principais publicações referentes à travessia original, de mesmo nome, além de incluir análises posteriores que revisam os conceitos introduzidos pelo poema. A coleção *Poética* contextualiza a inserção poética no ensino e na atuação dos arquitetos e apresenta discussões de obras de poetas como Rimbaud, além de descrições dos primeiros atos poéticos realizados. Já a coleção *Ciudad Abierta* descreve os atos de fundação de seus terrenos, e discorre sobre os princípios que regulam a vida em comunidade. Também aborda, como tema recorrente, a relação essencial estabelecida no Chile com o oceano Pacífico e com o *mar interior da América* - conceito que será tratado ao longo desta seção. Por fim, a coleção *Ofício* apresenta informações sobre os projetos das primeiras obras construídas por Alberto Cruz e pelo grupo do *Instituto de Arquitectura*, a partir de um enfoque sobre os processos de criação e os métodos adotados. Parte dos títulos dessa coleção também oferecem informações técnicas relacionadas ao ofício, e podem ser vistos como bibliografia técnica de referência, empregada nas disciplinas. A revisão do conteúdo das coleções permitiu notar um empenho das primeiras gerações de professores em registrar e formatar conteúdos que só existiam na oralidade (como algumas aulas de Godofredo Iommi), e em construir - e posteriormente fornecer aos alunos - uma bibliografia específica, que apresentasse as especificidades do olhar compartilhado pela Escola.

Conforme observado a partir do conjunto de teses analisado, as reflexões sobre aspectos metodológicos ou estruturais da experiência acadêmica sempre adotariam como ponto de partida a compreensão dos conceitos expressos no poema *Amereida* (VÁRIOS AUTORES, 1967) - uma publicação escrita coletivamente, em linguagem poética e de versos livres. Os versos do poema se tornam conhecidos do viajante¹²⁵ que chega à *Ciudad Abierta* já no primeiro momento, a partir das inscrições gravadas nas escadarias das ágoras, ou de versos incluídos nas falas dos alunos. Seguramente, alguns versos de *Amereida* serão recitados por professores ou alunos se o viajante vier a participar de um ato poético. O poema

¹²⁴ Todas as publicações que compõem a Biblioteca Con\$tel podem ser consultadas na biblioteca online da EAD-PUCV. Disponível no endereço [https://wiki.ead.pucv.cl/Biblioteca_Con\\$tel](https://wiki.ead.pucv.cl/Biblioteca_Con$tel). Consulta realizada em 04/03/2019.

¹²⁵ Visando a inserção de um observador externo à experiência de ensino que, hipoteticamente, teria contato pela primeira vez com os diferentes ambientes de ensino e práticas, foi criada a figura do 'viajante'. Ele é utilizado como exemplo nos caps. IV e V.

se faz presente através da palavra falada, escrita, e lembrada por alunos e professores e, portanto, se mantém vivo.

O primeiro contato da autora com a publicação *Amereida* ocorre em sua visita acadêmica à Valparaíso e à *Ciudad Abierta*, em 2012. Um volume impresso do poema foi apresentado por alunos do curso de Arquitetura, visando contextualizar alguns versos que tinham sido declamados nos atos poéticos e nas aulas (*Taller de Amereida*) que o grupo de pesquisadores brasileiros tinha participado. A partir desse primeiro contato, foi possível perceber que os conteúdos do poema *Amereida* ocupavam uma posição de protagonismo no âmbito do ensino. Seus versos, princípios e *metáforas poéticas* (REYES GIL, 2017) se faziam presentes em meio às dinâmicas vivenciadas.

O poema *Amereida* é constantemente utilizado como material de discussão, em especial na disciplina do *Taller de Amereida* (Oficina ou Atelier de *Amereida*), e seus versos chegam a ser memorizados pelos alunos ao longo dos anos da graduação. No entanto, como afirma Jolly Monge (2011), por se tratar de uma obra em linguagem poética, não é possível realizar uma análise única do poema, ou oferecer significados diretos para os versos. A cada leitura é possível observar novas interpretações e, assim, a obra demonstra uma capacidade de multiplicação de seus significados.

Segundo Reyes Gil (2017, p. 38), o poema tem sua importância reconhecida pois cria as bases de uma concepção poética da América - uma visão endossada por Jolly Monge (2011, p.73, tradução nossa¹²⁶): “é isso que propõe Amereida ao reunir América com a Eneida, é uma partida radical, se trata de encontrar e construir uma nova e própria destinação para a América do Sul, uma construção e não uma reação”. Ao instaurar as bases para essa nova visão, o poema inaugura uma dimensão conceitual, que daria origem, progressivamente, às demais práticas da EAD-PUCV. É a partir da compreensão do *desconhecido como horizonte* que a comunidade se lançaria em direção à criação da *Ciudad Abierta* e à realização das travessias.

A busca por uma *origem poética da América* é construída conceitualmente a partir da constatação de que os povos da América do Sul viviam segundo *simulacros e fantasmas* das culturas de seus colonizadores: “Entre simulacros y fantasmas las gentes de américa sólo imitamos”¹²⁷, diriam os versos de *Amereida* (VÁRIOS AUTORES, 1967, p.11). A obra traduziria a necessidade de buscar ou identificar mitos próprios e de construir uma herança cultural para o continente, a partir de sua origem. Essa herança seria buscada a partir da compreensão da multiplicidade de culturas que se fizeram presentes na América do Sul, desde os povos originários até aquelas culturas que foram recebidas e abrigadas, a partir das imigrações.

126 No idioma original: “En esto lo que propone Amereida al reunir América con la Eneida es una partida radical se trata de encontrar y construir una nueva y propia destinación para América del Sur, una construcción y no una reacción.”

127 Optou-se por não traduzir livremente as citações de obras em linguagem poética e, diante da inexistência de traduções para a língua portuguesa, elas foram mantidas no idioma original.

O poema [*Amereida*] gostaria de ser o canto que expressa a possibilidade de coexistência de todas aquelas tradições e culturas que na América convivem desde mais de cinco séculos. [...] O poema é uma visão criativa acerca do que a América tem sido e é, e gostaria de indicar o sentido que tem, para todos os ofícios, ser e trabalhar na América latina. (REYES GIL, 2017, p. 35, tradução nossa)¹²⁸

A construção dessa herança cultural dependeria, inicialmente, de uma libertação do *estado de imitação e nostalgia* para, em seguida, partir-se em busca de *desvelar o destino americano*. Sob essa ótica, Reyes Gil (2017) destacaria a fala de Iommi, que declara que ‘a herança é dar luz à tradição’. Compreende-se o conceito de herança como algo compartilhado pela humanidade, de uma geração à outra, como aquilo que é virtuoso, mas que não representa um determinismo expresso na cultura. Visto que a tradição da Escola se constrói a partir da palavra, e especificamente, a partir do conjunto de elementos que derivam das visões expressas em *Amereida*, a construção dessa herança permitiria que tanto a Escola como a *Ciudad Abierta* fossem vistas “como uma comunidade que se funda e se organiza como povo; uma nação poética.” (Ibid., 2017, p.126, tradução nossa)¹²⁹.

O poema abordaria, também, a noção de *destino americano*, que seria identificada por Jolly Monge (2011) como uma dimensão transcendente da existência humana que engloba, por um lado, aquilo que nos toca, como nossa herança cultural, mas também aquilo que podemos ou devemos construir com a nossa existência. Essa imagem do *destino a ser descoberto* no território da América do Sul é construída, ao longo do poema *Amereida*, a partir de uma sucessão de mapas e representações abstratas que discutem a forma como a ocupação do continente privilegiou as áreas costeiras, e evidenciam o vazio ‘a ser conhecido’: uma vasta extensão que oculta, propositalmente, os limites entre países. Alguns componentes naturais, como as formações dos Andes e os sistemas hídricos, são destacados - visto que essas são as fronteiras encontradas por aqueles que assumem a aventura das travessias.

[...] este continente que surge do branco poético da página anuncia sua possibilidade como ‘poiesis’: o que passa do não ser ao ser. América do Sul chegando a ser em *Amereida*; nela se canta sua possibilidade em uma construção da língua que é simultaneamente palavra e extensão. (JOLLY MONGE, 2011, p.43, tradução nossa)¹³⁰

Reyes Gil (2017) reafirma o protagonismo do poema a partir de sua origem: a primeira travessia de *Amereida*, realizada em 1965. O poema *Amereida* é resultado de uma compilação de registros de atos poéticos, textos e poemas daqueles que participaram na viagem, configurando-se assim como um poema coletivo, cujo nome

128 No idioma original: “El poema quisiera ser el canto que expresa la posibilidad de coexistencia de todas aquellas tradiciones y culturas que en América conviven desde hace más de cinco siglos. [...] El poema es una visión creativa acerca de lo que América ha sido y es, y quisiera indicar el sentido que tiene, para todos los oficios, ser y obrar en América Latina.”

129 No idioma original: “Tanto la Escuela como la Ciudad Abierta se consideran a sí mismas como una comunidad que se funda y se organiza como pueblo; una nación poética.”

130 No idioma original: “[...] este continente que surge del blanco poético de la página anuncia su posibilidad como poiesis: lo que pasa del no ser al ser. América del Sur llegando a ser en *Amereida*; en ella se canta su posibilidad en una construcción de la lengua que es simultáneamente palabra y extensión.”

faz referência a Eneida e a uma busca pelo sentido original do que é ser americano.¹³¹

A viagem significou uma experiência coletiva e artística na qual os participantes tentaram se fazer a pergunta sobre o *ser americanos*, mais além das correntes de pensamento conhecidas e vigentes naquele então. [...]. Durante aquela primeira viagem o grupo percorreu o continente realizando pequenas obras de arte como signos, atos poéticos e refletindo sobre a rota, sobre a natureza, os lugares, as cidades, a herança latina e espanhola, a ocidental, a dos povos originários, e os incidentes do presente. A viagem foi uma grande pergunta iniciática sobre o que implica e significa ser americanos. (REYES GIL, 2017, p. 33, tradução nossa)¹³²

Figura 13 - Mapa do poema Amereida, representando o sistema hídrico.

Figura 14 - Mapa do poema Amereida, representando as cotas das superfícies sub-marítimas.

Fonte Figs. 13 e 14: VARIOS AUTORES, 1967.

131 Para uma análise detalhada que relaciona os conteúdos da Eneida, de Virgílio, e as referências existentes no poema Amereida, ver Iommi (1982c) e Jolly Monge (2011).

132 No idioma original: "El viaje significó una experiencia colectiva y artística en donde los participantes intentaron hacerse la pregunta por el ser americanos más allá de las corrientes de pensamiento conocidas y vigentes en ese entonces. [...] Durante aquel primer viaje el grupo recorrió el continente realizando pequeñas obras de arte al modo de signos, actos poéticos y reflexionando sobre la ruta, la naturaleza, los lugares, las ciudades, la herencia latina y española, la occidental, la de pueblos originarios, y los incidentes del presente mismo. El viaje fue una gran pregunta iniciática sobre lo que implica y significa ser americanos."

Como seria observado nos mapas (Figs. 13 e 14), um dos principais conceitos trabalhados no poema seria o do *mar interior da América*, que faz referência ao padrão de ocupação observado durante a exploração inicial da América do Sul pelos colonizadores - concentrado nas regiões costeiras - e às extensões do território americano que ainda permaneciam desconhecidas. As travessias representam, assim, a proposta de que ao atravessar esse mar interior, desconhecido, a América do Sul pudesse ser (re)fundada a partir da poética.

A metáfora vincula a grande extensão do mar oceano com a grande extensão de terra pela qual os descobridores navegaram. Por sua vez, chama mar interior a construção mental dos americanos em sua “capacidade de desconhecido”. Esse mar interior indica o interior do continente, a continentalidade da América do Sul em seu ser continente, em sua totalidade. (JOLLY MONGE, 2011, p.50, tradução nossa)¹³³

Torna-se possível observar, portanto, como as visões presentes no poema *Amereida* sinalizariam os princípios ou *metáforas poéticas* que passam a compor a filosofia da EAD-PUCV, e como representariam a base para o desenvolvimento de práticas como as travessias. A travessia e o poema *Amereida* impulsionariam tanto as discussões e pesquisas sobre o *que é ser americano* segundo a perspectiva chilena, quanto a saída exploratória, em novas travessias, pelo *mar interior americano*. O poema deve ser entendido, assim, como um documento que vem servindo como referência, durante mais de 50 anos, e que apresenta proposições não apenas para o ensino, mas também para a vida e para a esfera do trabalho em comunidade. Além de criar as bases conceituais para as práticas que promoveriam esse *se lançar à paisagem*, o poema abriria um espaço de discussão que se cristaliza na estrutura pedagógica, criando o *Taller de Amereida* ou de América (Oficinas/Ateliês de *Amereida* ou América¹³⁴). Parte-se, portanto, para uma compreensão dessa disciplina e da atuação dos poetas no âmbito do ensinar.

4.2 O POETA PRESENTE E OS TALLERES DE AMEREIDA

Foi possível observar que a proposta metodológica da EAD-PUCV seria formatada a partir dos pressupostos inaugurados pelo poema *Amereida*, permitindo criar espaços de ação e inserção da poética dentre as disciplinas e práticas. A partir dessa visão, deve-se considerar que a abordagem poética se faz presente na maior parte das interlocuções e exercícios pedagógicos, sinalizando um desejo de estabelecer diálogos entre ofício e a vivência - ou seja, ultrapassando a redoma das dinâmicas acadêmicas. Ressalta-se, no entanto, que a existência de uma disciplina específica - o *Taller de Amereida* - e a presença do poeta em sala de aula devem ser compreendidas como momentos de maior ênfase, dentre as demais práticas educativas, na busca pelo horizonte poético.

133 No idioma original: “La metáfora vincula la gran extensión del mar océano con la gran extensión de tierra por la cual los descubridores navegaron. A su vez llama mar interior a la construcción mental de los americanos en su capacidad de desconocido. Este mar interior indica el interior del continente, la continentalidad de América del Sur en su ser continente, en su totalidad.”

134 A nomenclatura da disciplina *Taller de Amereida* variou ao longo da existência da EAD-PUCV, sendo por vezes referida como *Taller de América*.

A disciplina *Atelier de Amereida* é, para a Escola, um exemplo do conceito de *herança que dá luz a uma tradição para que apareça o novo*, presente em sua filosofia. A disciplina, que antes se chamava *Atelier de América*, começou a ser dada na Escola ao final da década de 60, como uma consequência dos postulados da Reforma Universitária, que propunham a participação da poesia em âmbitos universitários. (REYES GIL, 2017, p.127, tradução nossa)¹³⁵

Conforme afirmaria Iommi (1967), a disciplina foi criada como um espaço de debate, ensino e construção da filosofia da EAD-PUCV. A Oficina de *Amereida* é uma disciplina obrigatória e transversal para todos os estudantes, que debate temas de interesse aos ofícios, a partir do que Reyes Gil (2017 p. 55) identifica como *uma perspectiva poética, americana e universitária*. Essa disciplina é conduzida, desde sua origem, por professores e poetas - postos que foram criados inicialmente pela presença de Alberto Cruz e Godofredo Iommi, que atuavam juntos na Oficina de 1968 até o final da década de 1990. Reyes Gil (2017, p.128, tradução nossa)¹³⁶) afirmaria ainda que “a disciplina não tem conteúdos específicos ou assuntos que os estudantes devem estudar para prestar exames ou testes. [...] Os conteúdos dessa oficina são variáveis e se modificam ano a ano.”

Nas primeiras décadas de atuação do *Instituto de Arquitetura*¹³⁷, a disciplina era oferecida em salas de aula ou a partir de dinâmicas ao ar livre, na cidade de Valparaíso. Após a fundação da *Ciudad Abierta*, essas aulas passariam a ser realizadas sobre as dunas, através da disposição de quadros-negros sobre as areias. A estrutura da disciplina se baseia na exposição de conteúdos pelos poetas e professores, na discussão desses tópicos com os alunos, e na realização de atos poéticos. Luza Cornejo (2013, p.33, tradução nossa)¹³⁸) descreveria a experiência de realização da oficina *no aberto* afirmando que “as classes, desenhar no quadro em um horizonte que cobre a sala, o ouvir a palavra do poeta, a classe é mais do que uma transferência do que se quer ensinar, é um ato no qual todos se incluem na forma. ”

135 No idioma original: “La asignatura Taller de Amereida es, en la Escuela, un ejemplo de herencia que da luz a una tradición para que aparezca lo nuevo. La asignatura, que se llamaba antes Taller de América, comenzó a dictarse en la Escuela a finales de la década de 60, como una consecuencia de los postulados de la Reforma Universitaria, que proponían la participación de la poesía en ámbitos universitarios.”

136 No idioma original: “La asignatura no tiene unos contenidos específicos o materias que los estudiantes deben estudiar para rendir con exámenes o tests. [...] Los contenidos de este Taller son variables y cambian año a año.”

137 Nome dado à Escola em sua primeira fase.

138 No idioma original: “Las clases, el dibujar la pizarra en un horizonte que cubre la sala, el oír la palabra del poeta, la clase es más que una transferencia de lo que se quiere enseñar, es un acto donde todos se incluyen en la forma.”

Figura 15 - Oficina de Amereida na Ciudad Abierta.

Fonte: Arquivo Histórico José Vial.

Segundo Reyes Gil (2017, p. 177, tradução nossa¹³⁹), “a razão expressa de realizar essa disciplina ao ar livre, fora das aulas tradicionais, é uma vontade de que os estudantes tenham uma experiência direta com as areias.” Essa vontade estaria relacionada ao princípio de que as areias representam o conceito de *volver a no saber* (voltar a não saber), ou seja, a possibilidade de voltar ao estado zero do saber e reiniciar um processo de aprendizagem no ato de cada criação. Trata-se, portanto, de uma visão simbólica sobre os processos de construção do conhecimento, construída a partir das características da paisagem. As visões atuais sobre a realização das disciplinas “no aberto” adicionariam ao significado original da prática um desejo de oferecer uma experiência integral, que reuniria valores artísticos, humanistas e científicos.

A presença do poeta em sala de aula e os atos poéticos possibilitados por essa presença, também podem ser destacados como pontos de singularidade da disciplina *Taller de Amereida*. O poeta participa de maneira ativa do lecionar, estabelecendo diálogos com a ação do arquiteto. Não se trata, portanto, de um professor que atua, em alguns momentos, como poeta, mas significativamente da figura do **poeta presente**.

¹³⁹ No idioma original: “La razón expresa de realizar esta asignatura al aire libre, fuera de las aulas tradicionales, es una voluntad de que los estudiantes tengan la experiencia directa de las arenas.”

Para Reyes Gil (2017, p.53, tradução nossa)¹⁴⁰, “a possibilidade de que a poética e os poetas intervenham e participem na universidade, especialmente quanto essa participação é suscitada em escolas não de literatura, atende à relação entre a poética e os ofícios e não ao ofício da poética.” Jolly Monge (2011) esclareceria que, no âmbito da EAD-PUCV a figura do poeta e do professor não se confundem, mas, pelo contrário, conservam-se independentes. Assim, “os poetas permanecem como tais homens da palavra e do tempo, e os arquitetos homens do espaço, da posição, criando lugar à palavra e por isso ao habitar humano.” (Ibid., 2011, p.15, tradução nossa¹⁴¹).

Iommi (1967) irá discutir como se constrói essa figura do poeta presente. Em sua publicação intitulada *Clase de Poética*, o autor irá apresentar o poeta como *vidente* - uma afirmação atribuída à Rimbaud, a partir da qual compreende-se que o poeta é responsável por trazer idéias, formas e o novo. Nesse sentido, afirmaria que “o poeta definirá a quantidade de desconhecido que se desperta em seu tempo, na alma universal, e ele dará mais que a fórmula de seu pensamento.” (Ibid., 1967, p. 12, tradução nossa¹⁴²)

Assim, na metodologia aplicada na EAD-PUCV, a dimensão poética é acessada pelo poeta, em especial, através dos atos poéticos coletivos. Essa forma de expressão é contextualizada por Iommi (1976): ainda que o poeta seja um *homem das palavras*, sua imagem está relacionada a algo maior que isso. A poesia vive em sua pessoa, em seu corpo, na sua linguagem e na sua vida. O poeta deve ser visto como a figura que simboliza a extensão entre a palavra e a vida. Já a poesia se posiciona na raiz da liberdade e da criação, sendo responsável por desvelar a condição poética do homem.

Iommi (1976)¹⁴³ afirmaria ainda que a poesia é o veículo para a visualização da essência da vida, ela revela a pura possibilidade do homem e possibilita sua realização. Ela abre a possibilidade para que existam tantos mundos quantos forem as concretizações escolhidas. O papel do poeta, nesse sentido, é o de ‘consolar’, ato que é entendido como revelar constantemente aos homens, tomados pelas tarefas do mundo, o esplendor que concentram em si mesmos, a partir das possibilidades que residem antes de todas as escolhas tomadas. O poeta cria os caminhos para que as possibilidades sejam realizadas “não obstante as culpas, os erros, os êxitos, os crimes e, inclusive, as alegrias admitidas.” (Ibid., 1976, p.6, tradução nossa¹⁴⁴). Assim se constrói a compreensão do poeta como *o buscador do desconhecido*.

140 No idioma original: “La posibilidad de que la poética y los poetas intervengan y participen en la universidad, especialmente cuando esa participación es suscitada en escuelas no de literatura, atiende en la relación entre la poética y los oficios y no al oficio de la poética.”

141 No idioma original: “los poetas permanecen como tales hombres de la palabra y el tiempo y los arquitectos hombres del espacio, de la posición, dándole cabida a la palabra y por eso al habitar humano.”

142 No idioma original: “El poeta definirá la cantidad de desconocido que se despierta en su tiempo, en el alma universal, y él dará más que la fórmula de su pensamiento.”

143 No idioma original: “Entonces, que és el mundo? El mundo no és más que un cierto cumplimiento de la pura posibilidad que és el hombre. Habrá tantos mundos como cumplimientos escogidos.”

144 No idioma original: “Consolar quiere decir revelar constantemente a los hombres cogidos por

E planeja uma poética que abandona a página e se transforma em um ato que irrompe da vida e da extensão, trazendo o que nomeia como a festa consoladora; o poeta portador da festa da condição humana. Assim surge o ato poético, a Phalène, uma poética que se consuma a si mesmo no ato, todo o que nele se produz é uma doação. (LUZA CORNEJO, 2013, p.19, tradução nossa¹⁴⁵)

De Lautréamont¹⁴⁶, Iommi tomaria emprestada a máxima de que ‘a poesia deveria ser feita por todos’. Diferente dos poetas clássicos, que se manifestavam através de obras textuais, Iommi defenderia que, baseando-se na proposta de coletividade, suas palavras teriam como principais registros a memória da comunidade acadêmica e a herança deixada nas gerações seguintes. Suas obras seriam, portanto, a palavra (*el habla*) e sua manifestação através dos atos poéticos, capazes de revelar a paisagem e as relações entre os homens e as coisas.

Iommi propôs e provocou uma poesia feita por todos, obedecendo o axioma de Lautréamont. Atos desenvolvidos na vida, envolvendo as paisagens cotidianas, nos quais participam todos ou qualquer um. [...] Essa poiesis se entende como a possibilidade de fazer aparecer, criativamente, algo que antes não existia. E esse jogo de aparecimento pode ser exercido em qualquer ofício. (REYES GIL, 2017, p. 18, tradução nossa¹⁴⁷)

Iommi desejava que a imagem do poeta se fizesse lenda, de maneira que as suas palavras repercutissem no pensamento da comunidade alcançada e semeasse o modo de fazer poético. O *poeta presente*, na atualidade, pode ser reconhecido como uma lembrança constante da presença da poesia no viver e no fazer. Dentre os poetas que exerceram a função acadêmica após Godofredo Iommi, são citados Ignacio Balcells, Virgilio Rodriguez, Carlos Covarrubias e, a partir de 1995, Manuel Sanfuentes e Jaime Reyes Gil.

Reyes Gil (2017) indicaria que, na atualidade, a disciplina *Taller de Amereida* revisita os temas originais que compõem a filosofia da EAD-PUCV e discute esses princípios junto aos alunos. Esses temas são revisados quanto à sua validade no contexto das sociedades atuais e colocados em perspectiva frente ao pensamento das novas gerações de professores e alunos. Além disso, a disciplina conservaria dentre seus objetivos o de estar sempre direcionada à construção do novo, ou seja, à *busca do desconhecido*, no âmbito das relações entre estudantes, professores e seus ofícios. A partir das observações realizadas considera-se

las tareas del mundo, el esplendor que llevan en ellos, el fulgor de esa pura posibilidad antes de toda elección; de esa posibilidad de hacer y de alcanzar toda realidad no obstante las culpas, los errores, los éxitos, los crímenes y aún la alegría admitida.”

145 No idioma original: “Y plantea una poética que abandona la página y se transforma en un acto que irrumpe en medio de la vida y la extensión, trayendo lo que nombra como la fiesta consoladora; el poeta portador de la fiesta de la condición humana. Así surge el acto poético, la Phalène una poética que se consuma a sí misma en el acto, todo lo que en él se produce es una donación.”

146 Lautréamont é o nome artístico de Isidore Lucien Ducasse (1846-1870), poeta uruguaio reconhecido por André Breton como um dos precursores do Surrealismo.

147 No idioma original: “Iommi propuso y provocó una poesía hecha por todos, obedeciendo el axioma de Lautréamont. Actos desenvueltos en la vida, involucrando los paisajes cotidianos, donde participan todos o cualquiera. [...] Esta poiesis se la entiende como la posibilidad de hacer aparecer, creativamente, algo que antes no existía. Y en ese juego de aparecimiento puede obras cualquier oficio.”

que a figura do *poeta presente* representa um fator central para a conservação das ações poéticas dentre as práticas de ensino, até a atualidade. Visando observar a ação de transposição desses princípios para as práticas de aprendizagem, parte-se para uma análise das características dos atos poéticos adotados como elementos da metodologia da Escola.

4.3 ATOS POÉTICOS E CRIAÇÃO

Compreendida a relação proposta entre a ação do poeta e o ensinar, mostra-se interessante observar que, na esfera específica do projetar em Arquitetura, a EAD-PUCV trabalha com uma proposta de *arquitetura co-generada com a poesia*, que parte do reconhecimento do caráter inaugural existente na palavra poética. Como é entendida essa proposta? De maneira geral, o poeta assume como ponto de partida o reconhecimento do dom inaugural da palavra, capaz de anunciar o novo antes da criação, ou seja, considera que *a poesia dá a luz*. Reyes Gil (2017) ampliaria essa afirmação: a poesia traz luz para que os ofícios esplendam; ou seja, nomeia e assim cria realidades.

Iommi trabalharia, nesse sentido, com a *metáfora poética*¹⁴⁸ de que *a palavra constrói*. Segundo essa metáfora, entende-se que a palavra deve ser vista como anterior à ação, ou seja, “a palavra poética vai à frente, no sentido de que ao nomear abre aspectos da realidade que de outro modo permaneceriam ocultos. Uma vez que esses aspectos foram abertos, os ofícios podem atuar sobre eles.” (REYES GIL, 2017, p.134, tradução nossa¹⁴⁹). É a partir desse posicionamento da ação da poesia como anterior à criação que seria pensada a inserção da prática dos atos poéticos.

A palavra poética no âmbito da Escola se manifesta principalmente através dos atos poéticos, denominados originalmente de *phalènes*. *A Carta del Errante* (IOMMI, 1976), publicada originalmente em 1963 em Paris, descreveria o fundamento das *phalènes* e a atuação do poeta. Reyes Gil (2017) analisa essa *metáfora poética*: as *phalènes* são trabalhadas pelo poeta Godofredo Iommi como jogos coletivos ou ‘a celebração da festa, do momento presente de vida, de caráter efêmero e fugaz’. Segundo o autor, não devem ser vistas como atos simbólicos, mas simplesmente como jogos gerados pela palavra poética.

148 Todas as referências às *metáforas poéticas* aplicam a classificação desenvolvida por Reyes Gil (2017), que nomearia assim os postulados propostos pelo poeta, que compõem a filosofia da Escola.

149 No idioma original: “la palabra poética va adelante, en el sentido de que al nombrar abre aspectos de la realidad que de otro modo permanecerían ocultos. Una vez que esos aspectos han sido abiertos pueden los oficios actuar sobre ellos.”

Originalmente uma oportunidade para recitar poesia, a *phalène*, em pouco tempo, evoluiu para algo mais ambicioso; ela se tornou uma forma de, também, fazer poesia e, portanto, de envolver a linguagem ao ato de criação. Esses atos poéticos assumem várias formas: recitais, performances improvisadas, escritas de poesia em grupo, jogos de cartas, torneiros. (PENDLETON-JULLIAN, 1996, p.69, tradução nossa¹⁵⁰)

O nome *phalène* (mariposa, em francês) faz referência ao vôo da mariposa em direção à luz, e sinalizaria uma analogia, conforme afirmaria Reyes Gil (2017, p.104, tradução nossa¹⁵¹), “com o próprio rumo enquanto artistas, oficiantes e seres humanos”, em busca de alcançar a beleza em suas obras. Trata-se de uma metáfora que apresentava similaridades com as discussões presentes no ensaio *The Poetic Principle* (O princípio poético)¹⁵², de Edgar Allan Poe.

Esse enunciado metafórico situou uma fronteira na qual a poesia da Escola se encontra constantemente, todo ato ou poema tem por questão principal se dirigir em direção a um limite, tentando fazer surgir a beleza que sacie a sede da humanidade pelo desconhecido. (REYES GIL, 2017, p.106, tradução nossa)¹⁵³

Segundo Jolly Monge (2011, p.96, tradução nossa¹⁵⁴), “uma vez conhecida essa realidade da *Phalène* como experiência, há de se reconhecer sua realidade como abertura, já que permite e doa uma relação outra com o tempo, abre uma janela com uma vinculação distinta com a palavra. ” Nesse sentido, as *phalènes* ou atos poéticos devem ser compreendidos como intermediadores no modo de conceber a arquitetura na EAD-PUCV. O ato poético, portanto, insere um momento de atenção e contemplação que distancia o homem dos empenhos cotidianos, a partir de uma suspensão do tempo habitual. Apresenta, também, uma visão da poesia construída na coletividade. Como já observado, essa expressão se faz característica da prática da EAD-PUCV: a poesia se apresenta de maneira coletiva e em ato, e não individual.

150 No idioma original: “Originally an opportunity to recite poetry, the *phalène*, in very little time, evolved into something more ambitious; it became a way to make poetry as well and, therefore, to engage language in the act of creation. These poetic acts take on several forms: recitations, improvised performances, group writings of poetry, card games, tournaments.”

151 No idioma original: “La proposición de que el rumbo de la mariposa hacia su estrella es como el propio rumbo en cuanto artistas, oficiantes y seres humanos, se ha mantenido en la Escuela como una indicación poética hasta nuestros días.”

152 O ensaio pode ser consultado no endereço <https://www.eapoe.org/works/essays/poetprnb.htm>. Consulta realizada em 18/02/2019.

153 No idioma original: “Esse enunciado metafórico ha situado una frontera en donde la poesía de la Escuela se ubica constantemente; todo acto o poema tiene por cuestión principal dirigirse hacia un límite intentando hacer aparecer la belleza que sacie la sed de la humanidad por lo desconocido.”

154 No idioma original: “Una vez conocida esta realidad de la *Phalène* como experiencia, hay que caer en la cuenta de su realidad como abertura, ya que permite y dona una relación otra con el tiempo, abre una ventana con una vinculación distinta con la palabra.”

A criação do ato poético [...] leva a poesia em direção à vida, à existência, à extensão construída e natural. Essa nova possibilidade de ir ao continente em um estado e tempo extraordinário do ato poético, o que permite uma construção que já não é colonial, nem de conquista nem de produção, mas de gratidão à terra. (Ibid., 2011, p.87, tradução nossa¹⁵⁵)

Nos primeiros anos em que a prática foi empregada, ainda no *Instituto de Arquitetura*, é observada uma dinâmica de ação com forte inspiração dos artistas surrealistas, conforme descrito em publicações como 'Phalène del Golpe de Dados' (VARIOS AUTORES, 1969), que compõe a bibliografia fundamental da EAD-PUCV. Nesse período, os atos poéticos consistiam em saídas à cidade, recitando versos, realizando percursos livres e produzindo, ao final dessas incursões, poemas coletivos, a partir de colaborações espontâneas de cada participante.

Posteriormente, ainda conservando uma estrutura livre, os atos passariam a integrar as etapas dos projetos, podendo ser identificados como atos de reconhecimento do lugar, de inauguração dos terrenos, ou de fundação, entre outros. Passariam a ser realizados, também, atos associados a celebrações, de grande importância para as dinâmicas comunitárias. Esses atos de celebração, normalmente realizados em datas significativas para a comunidade acadêmica, seriam acompanhados de banquetes coletivos e contariam com a presença de membros da comunidade estendida, como familiares e amigos dos alunos.

Na proposta de *arquitectura co-generada com a poesia*, portanto, os atos poéticos são inseridos em diferentes momentos da criação de projetos. Quando realizados na etapa inicial do projetar, eles permitem estabelecer uma abertura do lugar que irá receber uma obra, sendo caracterizados como atos poéticos *de fundação* ou de *abertura dos terrenos*. Também podem ser realizados na fase de concepção, e indicar diretrizes que nortearão a definição do projeto. Já no caso das travessias, os atos inauguram a possibilidade de realizar práticas a partir da gratuidade, ultimamente oferecendo obras como presentes (regalos) aos lugares visitados.

A partir da transferência de parte das atividades acadêmicas para a *Ciudad Abierta*, os formatos de atos poéticos realizados passariam a incluir abordagens lúdicas em relação à paisagem, sendo caracterizados como *jogos poéticos* (Luza Cornejo, 2013) ou torneios. A preparação desses jogos poéticos envolveria a formação de equipes com professores e alunos dos cursos de Arquitetura e Design, e possuía como objetivo a criação de estruturas com materiais simples. Nesses jogos poéticos seriam trabalhadas as possibilidades de aprendizagem a partir da construção de objetos dedicados à interação e à habitabilidade, além de ser explorada a dimensão da sociabilidade no âmbito da comunidade acadêmica. Essa dinâmica lúdica não eliminaria a realização de atos poéticos dedicados unicamente à palavra poética, ao caminhar, à contemplação ou ao reconhecimento dos lugares, que continuariam a ser realizados na vivência da comunidade acadêmica.

155 No idioma original: "La creación del acto poético [...] lleva a la poesía hacia la vida, la existencia, a la extensión construida y natural. Esta nueva posibilidad de ir al continente en un estado y tiempo extraordinario, el del acto poético, el que permite una nueva construcción que ya no es colonial, ni de conquista ni producción, sino de gratitud a la tierra."

Sobre a realização desses jogos poéticos, das aulas de esportes e das demais atividades recreativas na *Ciudad Abierta*, Luza Cornejo (2013, p. 94, tradução nossa¹⁵⁶) acredita que essas práticas se mostram de grande contribuição para a formação dos alunos, ao oferecerem “uma extensão universitária que estimula uma recreação, que pode também ser considerada como uma contribuição à geração de âmbitos de aprendizagens e de convivência sã”. Conforme foi possível observar, os atos poéticos demonstram ser uma ferramenta ativa dentre as estratégias de construção de conhecimento empregadas na EAD-PUCV, que possuem importância na vivência tanto da *Ciudad Abierta* quanto das travessias. Devem, ainda, ser reconhecidos segundo sua importância para a concepção de uma forma singular de projetar, que explora a sensibilidade em relação aos componentes da paisagem e avança em direção à um criar dialógico e simbólico.

4.4 METÁFORAS POÉTICAS

Por fim, conforme destacaria Reyes Gil (2017), é possível identificar outros princípios que compõem a filosofia da EAD-PUCV, que possuem sua origem na fala do poeta Godofredo Iommi e que seriam identificados como *metáforas poéticas*. Para o resgate dessas *metáforas*, o autor consultaria gravações em áudio que fazem parte de um conjunto de registros de aulas e atos poéticos, identificado como *Arquivo da Palavra*¹⁵⁷, do qual seriam selecionados arquivos que datam do período de 1978 a 1987.

O autor destacaria que o papel dessas *metáforas* no imaginário da comunidade acadêmica é construído a partir do reconhecimento de seus potenciais não apenas como figuras de linguagem, mas como desencadeadoras de processos cognitivos ou *ferramentas do pensamento*. Afirmaria que “a poesia e os poetas sabem desde sempre que os moldes lógicos não alcançam nem de perto a representar a realidade profunda da língua. ”, e, portanto, empregariam as metáforas em busca de significar e dizer algo a mais. (Ibid., 2017, p.68, tradução nossa¹⁵⁸). Compreende-se que seria a partir desses processos cognitivos, portanto, que os princípios trabalhados nas aulas seriam refletidos nas demais escalas de atuação acadêmica.

Essa compreensão do papel da metáfora está relacionada ao reconhecimento da capacidade inaugural da palavra e das relações já analisadas entre a poética e o criar. Como exemplo da ação dessas *metáforas poéticas* no imaginário da Escola, o autor refletiria sobre a afirmação ‘o descobrimento da América foi, na verdade, um encontro’, expressa no

156 No idioma original: “una extensión universitaria que estimula una recreación que puede también ser considerado como una contribución a la generación de ámbitos de aprendizajes y de sana de convivencia.”

157 O *Arquivo da Palavra* pode ser consultado no endereço eletrônico: <https://soundcloud.com/search?q=Taller%20de%20Amereida>. Acesso realizado em 17/02/2019.

158 No idioma original, lê-se: “La poesía y los poetas saben desde siempre que los moldes lógico no alcanzan ni de cerca a representar la realidad profunda de la lengua. [...] Esto es la posibilidad inherente de toda palabra de decir aquello que significa y decir algo además.”

poema *Amereida*¹⁵⁹ (VARIOS AUTORES, 1967). A metáfora empregada nessa afirmação teria permitido transferir a visão do *descobrimento* da América para a de um *encuentro*, mudando o caráter da ação. Como se observa, essa proposta não alteraria os fatos históricos, mas os nomearia de outra forma, permitindo modificar sua compreensão original.

durante y después
la aventura europea
¿no quiso hallar el paso o estrecho
que calmase
su lejanía de indias?
continente encontrado pero no aceptado
¿no se buscó más bien
dejarlo de lado
como un obstáculo?
américa encontrada y velada
pues aún
apenas admitido su hallazgo
¿no fue la empresa
volverla parte
de un centro distante?
(VÁRIOS AUTORES, 1967, p. 17.)

No âmbito da filosofia da Escola, o autor acredita que o papel desses enunciados poéticos estaria relacionado à proposição de bases teóricas que estimulem a reflexão e, portanto, não devem ser interpretados apenas segundo seus conteúdos literais. Afirmaria que “a poesia, com sua densidade semântica extrema e sua criação de contextos [...] pode associar conceitos muito distantes e fazer da metáfora uma construtora de conhecimento. (REYES GIL, 2017, p.83, tradução nossa¹⁶⁰). Ou seja, o papel da metáfora para a ciência estaria relacionado à abertura de caminhos que contribuiriam para a geração do conhecimento. O autor defenderia ainda a importância do poeta presente no interior de uma faculdade de arquitetura: “a metáfora é um instrumento de conhecimento em si mesma, e por isso é valiosa a participação de poetas e cientistas em equipes transdisciplinares para a investigação e estudo na universidade.” (Ibid. 2017, p.76, tradução nossa¹⁶¹),

159 O poema *Amereida* cita o *encuentro* com o continente americano nas páginas 3, 16 e 133. A publicação encontra-se disponível para consulta online no endereço: https://wiki.ead.pucv.cl/images/a/a3/ÁME_1967_Amereida.pdf. Consulta realizada em 04/01/2019.

160 No idioma original, lê-se: “La poesía, con su densidad semántica extrema y su creación de contextos [...] puede asociar conceptos muy distantes y hacer de la metáfora una constructora de conocimiento y no sólo un recurso explicativo o iluminador.

161 No idioma original: “La metáfora es un instrumento de conocimiento en sí mismo, y por ello es valiosa la participación de poetas y científicos en equipos transdisciplinarios para la investigación y el estudio en la universidad.

Parte-se, portanto, para uma breve análise da amostragem de metáforas introduzidas por Iommi em suas falas. Conforme o levantamento realizado por Reyes Gil (2017), Iommi afirmaria que **a criação é uma aventura constante, e o desconhecido é o horizonte de todo trabalho criativo**. A época em que é criado, esse postulado considerava as mudanças nos paradigmas artísticos na era moderna, que passariam a abandonar a busca pela harmonia ou pela beleza e revelar novas posturas dos artistas. A obra de arte passa a não ser mais imaginada a partir de uma fórmula única, mas se abria para muitas tendências e movimentos:

A única regra é que a produção de arte (e talvez da ciência) consiga conduzir a algo que antes não existia, à aparição de uma classe de novidade, o novo. E o contrário de um objetivo é um horizonte; o que por princípio não é alcançável, algo que por definição é observável apenas a partir de um ponto distante. (Ibid., 2017, p.112-113, tradução nossa)¹⁶²

Esse princípio estaria relacionado à forma como ocorrem os processos de construção das obras na *Ciudad Abierta*. O processo de criação e construção de ágoras, *hospederías*, esculturas e demais construções é realizado de acordo com o ritmo da coletividade, e não possui como objetivo a ‘finalização’ das obras. Nesse sentido, algumas obras são construídas ao longo de vários anos, favorecendo o processo de aprendizagem dos alunos que participam dos atos poéticos e das etapas práticas de execução. Por outro lado, as obras não chegam a ser consideradas ‘finalizadas’ e podem sofrer alterações de seus projetos ao longo de sua existência. Dessa forma, fica impossibilitada a visualização de um objeto ou forma final, que poderia ser considerado como o horizonte (único) daquela construção. Nesse sentido, o foco do trabalho de todos os envolvidos recai principalmente sobre o processo – uma visão que “implica que realizar uma obra não é um término ou um fim de nada, é apenas um passo mais em um andar constante e permanente”. (Ibid., 2017, p.113, tradução nossa)¹⁶³

No entanto, um estudo acontece quanto o estudante adentra em algo mais que um problema particular e encontra algo extra, algo gratuito. Supõe-se que o trato com o nada é o que aporta esse encontro, que é distinto do que se busca resolver, por exemplo, na mera capacitação. Entende-se, assim, que o trato com o nada permite conceber um trabalho, uma vida e um estudo sem metas. Dito de outra forma, sem objetivos. (Ibid., 2017, p.121, tradução nossa)¹⁶⁴

O autor sinalizaria ainda que esse modo de trabalhar tem como objetivo desvincular a relação da criação em arquitetura - e por extensão, o aprendizado do ofício na EAD-PUCV - de uma visão voltada unicamente à produção e ao atendimento das demandas de mercado.

162 No idioma original: "La única regla es que la producción del arte (y acaso de la ciencia) logre conducir a algo que antes no existía, a la aparición de una clase de novedad, lo nuevo. Y lo contrario de un objetivo es un horizonte; lo que por principio no es alcanzable, algo que por definición es observable sólo desde un punto lejano."

163 No idioma original: "Implica que realizar una obra no es un término o un fin de nada, es sólo un paso más en un andar constante y permanente."

164 No idioma original: "'Más bien un estudio sucede cuando el estudiante se adentra en algo más que un problema particular y encuentra o halla algo extra, algo gratuito.' (Iommi, 1981). Se supone que el trato con la nada es el que aporta ese hallazgo, que es distinto de lo que se busca resolver, por ejemplo, en la mera capacitación. Se entiende así que el trato con la nada permite concebir un trabajo, una vida y un estudio sin metas. Dicho de otra forma, sin objetivo."

Trabalha-se, assim, a partir de uma estrutura que tenta ao máximo conservar sua liberdade de criação e ampliar as possibilidades de cada projeto. Apresenta contiguidade, portanto, com o princípio de **defesa da liberdade de criação**, defendido por Iommi, que também propõe uma maior equiparação entre os diferentes tipos de fazer e diferentes profissões, buscando valorizar o trabalho artesanal e tradicional, ou seja, os ofícios de todos os profissionais envolvidos nas obras.

Na medida em que os oficientes se submerjam no abismo da liberdade que é inerente aos ofícios, suas obras poderão trazer algo à luz, recorrer o não-aparente e levá-lo até o aparente, manifestar a passagem do não ser ao ser. E essa manifestação, por sua vez, é o que se pode chamar de uma verdadeira criação. Ou seja, uma obra original. (Ibid., 2017, p.116, tradução nossa)¹⁶⁵

Por fim, Reyes Gil (2017) destacaria princípios que se formaram na comunidade acadêmica dentre as gerações mais recentes, e que podem ser vistos como atualizações ou derivações do pensamento original da EAD-PUCV. Segundo o autor, a visão atual da comunidade acadêmica considera que seria possível “continuar com o trabalho poético de Iommi, atualizando seus achados, seus aportes originais e abrindo novas rotas, especialmente às novas gerações.” (Ibid., 2017, p. 19, tradução nossa)¹⁶⁶. Esse processo de atualização vem sendo realizado de maneira natural, em meio às discussões levantadas nas práticas acadêmicas e na vida em comunidade.

Nesse sentido, é interessante observar como, a partir da vivência das últimas gerações de alunos e professores, o grupo passaria a se intitular como *pueblo de las mesas* (povo das mesas), em referência ao fato de que ao redor das mesas são realizados as reuniões, os atos de celebração e os exercícios de hospitalidade, baseadas no diálogo.

A palavra dita em ato, cantada a viva voz, foi desde sempre o modo, na Escola e na Ciudad Abierta, como a poesia se executa e se exerce. [...] Fundamentalmente a poesia tem sido voz viva. E essa voz é a que ressoa logo no mundo de trabalhar, estudar e exercer os ofícios. (Ibid., 2017, p.183, tradução nossa)¹⁶⁷

Segundo outra ótica, tem se desenvolvido uma vertente do pensamento da EAD-PUCV que passa a observar, em especial, o caráter do território chileno, voltando-se para a compreensão de sua extensão e suas relações com o mar. Muitos trabalhos de alunos e professores tem adotado uma perspectiva diferente, que considera a tese dos *maritórios* - uma proposta de visualizar os conjuntos de mares existentes na porção sul do território

165 No idioma original: "En la medida en que los oficientes se sumerjan en el abismo de la libertad que es inherente a los oficios, sus obras podrán traer algo a la luz, recoger lo inaparente y llevarlo hasta lo aparente, manifestar el paso del no ser al ser. Y esa manifestación, a su vez, es lo que se puede llamar una verdadera creación. Es decir, una obra original."

166 No idioma original : "Es decir, es posible continuar con la labor poética de Iommi reactualizando sus hallazgos, sus aportes originales, y abriendo nuevas rutas, especialmente a las nuevas generaciones."

167 No idioma original: "La palabra dicha en acto, cantada a viva voz, ha sido desde siempre el modo, en la Escuela y la Ciudad Abierta, en que la poesía se ejecuta o ejerce. [...] fundamentalmente la poesía ha sido voz viva. Y esa voz es la que resuena luego en el modo de obrar, de estudiar, de ejercer los oficios."

chileno como terrenos que permitiriam o habitar. Trata-se do reconhecimento da singularidade de suas paisagens e de um (possível) *destino marítimo* para o país, que pode vir a alavancar o interesse da comunidade da Escola em ampliar suas pesquisas sobre os territórios do extremo-sul do Chile.

Assim, foi possível observar como se origina e se desenvolve o pensamento da EAD-PUCV em relação ao ensino e ao exercício do ofício de arquitetura, tendo sido adotado um enfoque na inserção da poética em sua filosofia, e na sua extensão para os processos de criação. De maneira geral, foi possível reconhecer que a participação do poeta em sala de aula modifica a experiência de ensino, se comparada ao formato tradicional das faculdades de arquitetura, ao representar uma presença que reforça a importância de projetar em diálogo com a dimensão sensível do *fazer*. O arquiteto se reconhece poeta quando atua em direção a uma *arquitetura co-generada com a poesia*. Após a apresentação e análise desses elementos, torna-se possível partir para uma observação desses princípios transpostos para as práticas de ensino, que estabelecem relações diretas nas escalas corpo-paisagem e paisagem-coletividade: os atos de observação, as travessias e a vivência na *Ciudad Abierta*.

V PAISAGEM E PRÁTICA | Diálogos com a Paisagem na EAD-PUCV

A partir da descrição geral da experiência de ensino e da discussão dos princípios que definem a palavra poética da EAD-PUCV, foi possível observar como a filosofia trabalhada na origem da Escola, elaborada pela primeira geração de professores, permaneceria como base conceitual para as práticas na atualidade. Conforme já demonstrado, a análise desse conjunto de procedimentos metodológicos que caracteriza a experiência de ensino foi sistematizada em dois grupos: os princípios que compõem a filosofia da Escola, expressos através da palavra falada (*el habla*); e os processos em que a comunidade acadêmica (professores e alunos) explora uma relação direta com a paisagem. Nesse segundo grupo, que será objeto de discussões dessa seção, foram agrupadas as práticas da observação arquitetônica ou *ato de observação*; as travessias e a vivência acadêmica na *Ciudad Abierta*.

A análise desse segundo grupo de práticas de ensino foi estruturada a partir de um viés em comum. Ainda que, durante o levantamento das características da metodologia da EAD-PUCV, tenha sido possível visualizar correspondências entre as dimensões da poética, da arquitetura e da paisagem, esta última dimensão não parecia figurar como um campo conceitual amplamente discutido nos cursos da Escola. Buscou-se, portanto, sinalizar os principais momentos em que os métodos aplicados apresentam uma abordagem que reconhece e trabalha a vivência da paisagem, ainda que essas relações não sejam nomeadas, utilizando as informações contidas no conjunto de teses de professores da EAD-PUCV analisado.

5.1 O ATO DE OBSERVAÇÃO

A título de aproximação ao tema que caracteriza a prática de ensino, Puentes Riffo (2013) apresenta o ato de observação de maneira geral, como uma capacidade do homem que possibilita a construção de afirmações sobre o mundo físico, ou seja, uma forma de obter conhecimento, construir opinião sobre o existente e realizar leituras do mundo. Trata-se de uma ação que permite ver, mas também compreender, e possibilita a abertura de processos como *medir, conhecer, perceber, sentir*, sendo reconhecida, em vista disso, como um ato sensível. Dessa forma, a observação figura como um método reconhecido e empregado em diversas áreas do conhecimento.

Nos ambientes de ensino de Arquitetura e Urbanismo, a prática de observação é reconhecida como parte da gerência dos estudantes. Trata-se de uma capacidade cujas possibilidades são exploradas no início da formação de arquitetos, como parte do desenvolvimento das habilidades de desenho e representação. A prática apresentaria relevância não apenas por possibilitar o desenvolvimento de uma habilidade individual, mas também por propiciar discussões sobre os elementos que compõem a paisagem, visíveis e invisíveis: os sistemas urbanos, os rios ocultos, as redes de infraestrutura, os fluxos de

pessoas e veículos e as conexões entre os habitantes. Conforme afirmaria Puentes Riffo (2013, p.34, tradução nossa¹⁶⁸), “durante a evolução do ofício do arquiteto se incorporou tanto em sua metodologia de aprendizagem como de projeções a capacidade de entender, a partir de um olhar mais persistente, a realidade do mundo tanto natural como construído pelo ser humano”. Seria, portanto, a partir das abordagens trabalhadas no ensino, que o aluno ‘aprende a observar’, ou seja, a adotar um olhar interessado aos elementos que compõem as dinâmicas da paisagem.

Foi possível observar, a partir das primeiras aproximações da autora à experiência de ensino, que a prática da observação arquitetônica se fazia presente na dinâmica dos *talleres*¹⁶⁹ da EAD-PUCV. Na *Ciudad Abierta*, foi possível presenciar grupos de alunos sentados entre as dunas com os blocos de desenho nas mãos, alternando entre conversas e momentos de contemplação. Posteriormente, o conhecimento da existência das *bitácoras* que acompanham as travessias (cadernos ou blocos de anotações), utilizadas para o registro, pelos alunos e professores, de todas as impressões cotidianas, permitiram compreender em maior medida como os exercícios de aprendizagem se mesclavam à vivência, e como a observação arquitetônica era uma prática presente na vida e no trabalho dessa comunidade. A partir dessas observações, foi possível notar que a experiência da observação arquitetônica na Escola não envolvia um simples exercício para desenvolvimento das linguagens gráficas dos alunos, mas representava uma linguagem voltada ao estabelecimento de diálogos entre a paisagem e o arquiteto em formação, como será observado.

Observa-se, portanto, que no contexto da EAD-PUCV, a prática de observação se apresenta como uma etapa importante para o processo de formação de arquitetos e designers, e sua inserção extrapolaria as funções desempenhadas na metodologia dos demais ambientes de ensino. Na Escola, a prática é trabalhada como uma etapa indissociável ao projetar, sendo empregada como uma ferramenta inicial e fundamental na metodologia de estudo das oficinas (*talleres*) de projeto e referida como *o ato de observação*. Puentes Riffo (2013) ressaltaria que, no âmbito da graduação, leva-se em média dois anos para assimilação da prática pelos alunos e sua aplicação.

Dentre as práticas de ensino, *o ato de observação* é ensinado aos alunos como uma abordagem inicial que deve ser realizada diante de um terreno, um lugar ou uma paisagem para a qual se irá projetar. Trata-se, portanto, de uma prática de caráter e função distintos da realização de registros fotográficos, vídeos ou de descrições textuais do lugar, e deve ser compreendida como uma ação medida e planejada, que requer atenção total do observador. Os estudantes são orientados a tomarem o tempo necessário para a observação, abrindo-se aos estímulos, agentes e elementos existentes, utilizando a percepção e registrando, através de desenhos e anotações explicativas, o que foi observado. Conforme afirmaria Urbina C.

¹⁶⁸ No idioma original: “Durante la evolución del oficio del arquitecto, se ha incorporado tanto en su metodología de aprendizaje como de proyecciones, la capacidad de entender desde una mirada más persistente la realidad del mundo tanto natural como construido por el ser humano.”

¹⁶⁹ Ateliês ou oficinas.

(2013, p.15, tradução nossa¹⁷⁰), nos atos o observar “é estar, desenhar, permanecer, recordar mediante o desenho, recriar o visto para alcançar um “voltar a não saber”, um “cada vez, aqui e agora” de tal maneira que ofereça a construção do contexto enquanto lugar e tempo. ”

Figura 16 - **Desenhos de observação.**

Descrição: Trechos da *bitácora* da travessia a Ouro Preto, contendo desenhos resultantes de atos de observação de autoria da arquiteta Paula Ramirez Guevara. Fonte: Imagens disponibilizadas como cortesia pela arquiteta.

170 No idioma original: “Observar es estar, dibujar, permanecer, recordar, mediante el dibujo, re-crear lo visto para lograr un “volver a no saber”, un “cada vez, aqui y ahora” de tal manera que ofrezca la construcción del contexto en cuanto a lugar y tiempo.”

Figuras 17 e 18 - **Desenhos de Observação.**

Descrição: Trechos da *bitácora* da travessia a Ouro Preto, contendo desenhos resultantes de atos de observação de autoria da arquiteta Paula Ramirez Guevara. Fonte: Imagens disponibilizadas como cortesia pela arquiteta.

Segundo Jolly Monge (2011), a *carpeta* ou *bitácora*, um acessório onipresente para o arquiteto da Escola, funcionaria como sua consciência especulativa, que reúne registros processuais na elaboração do projeto. Já Esposito Galarce (2011) ressaltaria a centralidade assumida pelo *ato de observação* para a metodologia da Escola. Compreende-se que a ação do arquiteto teria início a partir do ato de se deter diante de uma paisagem com o objetivo de se deixar impressionar pelos elementos que a compõem, e só a partir dessa impressão, tornaria-se possível assumir a tarefa do projetar ou intervir sobre o existente.

Poderíamos dizer que nessa Escola se acessa a esses dois ofícios (Arquitetura e Design) através da observação. A observação é uma atividade profundamente artística, que permite penetrar a realidade de maneira sempre nova e original. A partir dessa postura de pensamento tomada como fundamento, se desenvolvem os diferentes trabalhos, estudos e projetos. (Ibid., 2011, p. 140, tradução nossa¹⁷¹)

Ou seja, o *ato de observação* no âmbito da aprendizagem na EAD-PUCV é um processo que envolve o *deter-se* a observar a paisagem, e documentar o que é observado a partir de desenhos ou croquis, acompanhados de notas. Segundo Esposito Galarce (2011), essas anotações apresentam registros do intangível - impressões, sensações, percepções, pensamentos, relações e recordações impulsionadas pela experiência contextual¹⁷². Ainda, o autor afirmaria que este processo compreenderia “aquilo que se percebe, se reflete, o que se antecipa e o que se relaciona, em um ato aberto de síntese da realidade contemplada que permite dizer algo do contemplado e por sua vez habitado.” (Ibid., 2011, p.141, tradução nossa¹⁷³)

Esse croqui vai acompanhado de um breve texto, a propósito do que foi desenhado. Podemos dizer que são as breves palavras que carregam o sentido do que se esboçou. Nelas estão presentes tanto a dimensão sensível daquele espaço habitável que se captou nesse mesmo momento, tanto como as dimensões do conhecimento que se fazem presentes na ocasião. (JOLLY MONGE, 2011, p.173, tradução nossa¹⁷⁴)

A observação arquitetônica é compreendida, portanto, a partir de sua capacidade de construir uma afirmação ou uma leitura sobre a paisagem e seus componentes. A inserção

171 No idioma original: “Podríamos decir que en esta Escuela, se accede a estos dos oficios a través de la observación. La observación es una actividad profundamente artística, que permite penetrar la realidad de manera siempre nueva y original. A partir de esta postura de pensamiento tomada como fundamento, se desarrollan los diferentes trabajos, estudios y proyectos”

172 Esposito Galarce (2011) desenvolve uma ampla análise sobre os processos dialógicos estabelecidos entre o arquiteto e o contexto durante o ato de projetar, a partir de uma abordagem sobre o afeto na arquitetura (afetar-se e afetar o contexto através das obras). Adotando a concepção de ciclo hermenêutico proposto por Ricoeur, o autor explora as etapas de prefiguração, configuração e refiguração, transpostas para o ato de projetar, além de reconhecer uma etapa preliminar, formacional, que compreende os fatores, práticas e conhecimentos que compõem a formação do arquiteto. Dessa etapa de formação participaria a experiência contextual, ou seja, a experiência do arquiteto formada por um conjunto de vivências e pela abertura ao reconhecimento das características do existente.

173 No idioma original: “Es aquello que se percibe, se reflexiona, lo que se anticipa y lo que se relaciona, en un acto abierto de síntesis de la realidad contemplada que permite decir algo de aquello contemplado y a la vez habitado.”

174 No idioma original: “Este croquis va acompañado de un breve texto a propósito de lo dibujado. Podemos decir que son las breves palabras que conllevan lo que se ha dibujado. En ellas están presentes tanto la dimensión sensible de aquel espacio habitable que se ha captado en ese mismo momento, tanto como las dimensiones del conocimiento que se hacen presentes en la ocasión.”

metodológica dessa capacidade, no entanto, só é concretizada a partir dos registros processuais que a acompanham. Puentes Riffo (2013) afirmaria que a observação, aplicada aos ofícios, não deve ser compreendida de forma isolada, mas em conjunto com o desenho (*dibujo*) e com as anotações do observador, transitando da posição de uma ferramenta para a de uma linguagem de expressão. Essa expressão seria descrita pelo autor como “a linguagem que emana do irreduzível vínculo entre desenho e anotação. Desenho que repara, e texto que nomeia diante do visto. ” (Ibid., 2013, p.21, tradução nossa¹⁷⁵).

Não caberia ao observador, portanto, apenas *notar* os traços e dinâmicas da paisagem observada, mas também transmitir essas observações para registros gráficos e textuais. Assim, seria trabalhada com os alunos a proposta de realizar observações amplas, que contemplem as características do lugar assim como os hábitos de suas comunidades. Para tanto, é necessário que o observador permaneça no local, registre as mudanças e variações entre os elementos e possa refletir sobre o conteúdo observado. Conforme afirmaria Puentes Riffo (2013, p.41, tradução nossa¹⁷⁶), “se a luz se faz pouca, se começa a chover ou se se sente alguma ameaça das pessoas do lugar, é porque estes atores entram em jogo e devem por isso ser reconhecidos [...] como participantes do ato de observar. ”

Figura 19 - **Etapas da observação arquitetônica.**

DETER-SE
PERMANECER
CONTEMPLAR
DESENHAR E TOMAR NOTAS
(croquis)

Fonte: Puentes Riffo (2013); Esposito Galarce (2011).

Observou-se, assim, uma preocupação em capacitar os alunos para realizar leituras de maior profundidade diante das realidades diversas com as quais deverão se encontrar durante o projetar. A observação, nesse sentido, atende ao princípio da *abertura*, assim como será observado nas travessias e na vivência na *Ciudad Abierta*. Essa *abertura* (ao novo) é construída como uma habilidade associada à capacidade poética do homem, e deve ser compreendida como um exercitar da percepção frente aos estímulos, que possibilitaria reconhecer as possibilidades contidas nos processos de criação.

Esposito Galarce (2011) defenderia que, ao integrar *o ato de observação* às etapas do projetar, são introduzidos processos como a contemplação atenta, a leitura dos fatores do existente e a abertura a uma dimensão da experiência capaz de ultrapassar a superfície das primeiras impressões. A prática é compreendida, assim, como um processo que abrange

175 No idioma original: “la observación como lenguaje que emana del irreductible vínculo entre dibujo y anotación. Dibujo que repara y texto que nombra ante lo visto.”

176 No idioma original: “Si la luz se hace poca, si empieza a llover o se siente alguna amenaza de gente en el lugar, es porque estos actores entran en juego y deben por ello ser reconocidos [...] como partícipes del acto de observar.”

do conhecer ao reconhecer, por utilizar de todos os sentidos para apreender o entorno e por apresentar essa dimensão imprescindível a sua realização: a dimensão da permanência. Puentes Riffo (2013, p. 27, tradução nossa¹⁷⁷) afirmaria que “estar em permanência parece ser o primeiro condicionante para que aquilo aparentemente oculto se manifeste, e que este desvelar-se seja registrado e assumido.” Reconheceria, ainda, a componente reflexiva e relacional contida no ato de observação:

E todo processo reflexivo à luz da observação requer um estado mental. Não é apenas a vista pela vista, nem o ouvido por ele mesmo, mas o passar do olhar ao ver se produz porque a observação requer um processo intelectual que relaciona o ver ao estar. E este relacionar é o que permite logo vincular e construir. (Ibid., 2013, p.30, tradução nossa¹⁷⁸)

Dessa forma, é possível reconhecer que o *ato de observação* assume a posição de uma instância de transposição dos princípios da EAD-PUCV para as ações sobre a paisagem. Para compreender os vínculos que expressa com a palavra da Escola, devem ser retomadas as discussões sobre a capacidade inaugural da palavra e sobre a condição poética do homem, desenvolvidas dentre as bases teóricas. Puentes Riffo (2013, p.35, tradução nossa) resgataria referências às obras de Holderlin e Heidegger¹⁷⁹ presentes nos textos originais, e afirmaria: “a relação, então, entre permanecer olhando o que existe para dar forma ao que não, é a condição própria do ser humano: sua condição poética.”¹⁸⁰

Entende-se, assim, que a Escola reconheceria a Arquitetura e o Design como criações resultantes do impulso poético humano e que, conforme as bases teóricas adotadas, a vivência poética possibilitaria estabelecer vínculos entre as dimensões do construído e do habitar. A linguagem da observação permitiria acessar e exercitar uma leitura poética da paisagem através da vivência, e possibilitaria ao aluno estabelecer vínculos entre o projeto (o que é proposto) e as dinâmicas observadas (já existentes).

A observação é em si um processo reflexivo tanto intelectual como prático. Além disso, como se indicou, criativo, e por isso poético. A observação, em si, a construção do espaço, não como forma física, mas como a invenção da maneira de nomeá-lo, o que permite que exista. [...] A observação é a construção da existência de algo enquanto se tem consciência dele e por isso se registra (desenho e anotação). Daí radica seu sentido poético, entanto que observar é fazer. (Ibid., 2013, p.43, tradução nossa¹⁸¹)

177 No idioma original: “Estar en permanencia parece ser el primer condicionante para que aquello aparentemente oculto se manifieste, y que este develarse sea registrado y asumido.”

178 No idioma original: “Y todo proceso reflexivo a la luz de la observación requiere de un estado mental. No es solo la vista por la vista ni el oído por el mismo, sino que el paso del mirar al ver se produce porque la observación requiere de un proceso intelectual que relaciona el ver con el estar. Y este relacionar es lo que permite luego vincular y construir.”

179 A análise desses conceitos presentes na filosofia da EAD-PUCV é abordada no cap. II e IV.

180 No idioma original: “La relación entonces entre permanecer mirando lo que existe para dar forma a lo que no, es la condición propia del ser humano: su condición poética.”

181 No idioma original: “La observación es en sí un proceso reflexivo tanto intelectual como práctico. Además, como se ha indicado, creativo y por ello poético. La observación es en sí la construcción del espacio, no como forma física sino como la invención de la manera de nombrarlo, lo que permite que exista. [...] La observación es la construcción de la existencia de algo en cuanto se tiene conciencia de él y por eso se registra [dibujo y anotación]. Allí radica su sentido poético, en tanto que observar es hacer.”

Conforme retomaria Saavedra Venegas (2017), a palavra poética seria compreendida no âmbito da EAD-PUCV como 'instauradora e fundadora', capaz de direcionar uma abertura do pensamento para o que é próprio e originário do nosso continente. Ou seja, ao ser empregada pelo arquiteto, ela se manifesta como a expressão primeira de uma leitura do que ainda não está, do que será criado e, através de seus registros, cria uma instância intermediária da criação, que já apresenta traços do novo. Segundo Puentes Rizzo (2013, p.41, tradução nossa¹⁸²), o *ato de observação* "é uma ação temporal e física, por isso constrói uma relação tempo-espaço e o ato mesmo é a constituição dessa dimensão." Compreende-se, assim, que o *ato* dá origem a uma instância própria, na qual 'preexiste' o novo ou o possível,

A observação é um tempo que se detém diante da realidade para refletir sobre qual virtude engloba a relação habitante x espaço, para descobrir as relações no espaço, as relações espaciais, as sombras, a luz, as profundidades, o estar, o objeto diante do que ele é, e desenhá-lo. E no decorrer do desenho, aparecem essas relações, essas virtudes. Um olhar sem preconceitos, um olhar inocente. Um olhar qualitativo desse espaço. (SAAVEDRA VENEGAS, 2017, p.3)

É possível, dessa forma, visualizar a ação de projetar, no âmbito da EAD-PUCV, como o resultado de uma sequência de processos, que encaminham o arquiteto do *reconhecer* ao *vincular e construir*. Após a realização do *ato de observação*, que desvela as características do lugar, são realizados atos poéticos, que descobrem seu destino e o anunciam. Esse anunciar é referido como o *nomear* ou o *elogio ao observado*. A etapa seguinte é a de definição da forma, que busca traduzir a palavra nomeada em ato para o construído. Visto que as obras são entendidas como consequência da palavra enunciada pela observação, ela é responsável por atribuir significado ao projeto. Essa visão apresentaria os vínculos estabelecidos na tríplice que caracteriza o ofício do arquiteto: **observação, ato e forma**.

Assim, o *ato de observação* é reconhecido, na experiência acadêmica, como uma ferramenta e uma linguagem empregadas tanto no processo de formação dos alunos, quanto na prática profissional dos arquitetos formados. As possibilidades de leitura do existente obtidas a partir do *ato de observação* apresentariam repercussões nas demais etapas do projetar, caracterizando um modo de atuação particular aos profissionais da EAD-PUCV. Por fim, o ato seria observado como uma prática que trabalha aspectos da metodologia no âmbito individual e na dimensão corpo-paisagem, possibilitando ultimamente uma tradução das observações realizadas para a linguagem arquitetônica. Parte-se, em seguida, para a compreensão das práticas presentes na metodologia da Escola que trabalham, principalmente, na dimensão da coletividade e que exercitam, em outras escalas, o *lançar-se à paisagem*.

182 No idioma original: "El acto de observar es una acción temporal y física, por ello construye una relación tiempo-espacio y el acto mismo es la constitución de esta dimensión."

5.2 O ABERTO E O COLETIVO

Após a análise da inserção do *ato de observação* no âmbito da metodologia da EAD-PUCV, ficam estabelecidas as características da prática como uma instância inicial de conexão com a paisagem, que se desenvolve no plano individual e que estabelece diálogos com o imaginário dos professores, alunos e arquitetos formados pela Escola. Como será possível observar, as relações estabelecidas entre os processos de aprendizagem em Arquitetura e as dinâmicas da paisagem seriam expandidas a partir do salto da individualidade para a coletividade, que seria registrado em duas instâncias que integram as práticas de ensino, e que trabalham *no aberto*: a *Ciudad Abierta* e as travessias.

Antes de serem discutidos aspectos dessas práticas coletivas, é pertinente ressaltar que as análises apresentadas reconhecem que a experiência da comunidade de *cidadãos abertos* extrapola a esfera das práticas de ensino e a vivência acadêmica, assim como a integralidade das experiências proporcionadas pelas travessias escapa à dimensão prevista para a análise. Dessa forma, a adoção de uma aproximação metodológica entre elementos da comunidade e das travessias é realizada com o propósito único de relacionar seus aspectos em similaridade.

5.2.1 CIUDAD ABIERTA, CAMPUS DE IMAGINAÇÃO ATIVA

*o primeiro que nos recebe
é a palavra e as areias*

Manuel Sanfuentes

A partir dos princípios e aspirações expressos no poema *Amereida* e do inaugurar de uma discussão sobre a condição poética da América, seria sinalizada a direção para a formação de uma comunidade capaz de dar origem, *criar lugar* e assumir uma vivência poética. Conforme afirma Reyes Gil (2017), o pensamento original presente na criação da *Ciudad Abierta* estava centrado na formação de uma comunidade originada pela palavra. Na visão da comunidade que se forma, conforme explicaria o autor, a palavra ou a fala (*el habla*) devem ser compreendidas como sinônimos do diálogo, que abrange a capacidade de ouvir e estar aberto a transformações a partir das trocas instauradas. Seria segundo esse entendimento que se construiria a noção de *hospitalidade*, um dos princípios que norteiam a *Ciudad Abierta*.

A finalidade da *Ciudad Abierta* é criar um lugar e favorecer o florescimento dos ofícios através de reunir a vida, o trabalho e o estudo. [...] Suas primeiras atividades são atos poéticos de fundação dos terrenos, atos de abertura para que esplenda o sentido poético do lugar, antes que as edificações comecem. (Ibid., 2017, p. 39, tradução nossa¹⁸³)

183 No idioma original: "La finalidad de la Ciudad Abierta es dar cabida y favorecer el florecimiento de los oficios a través de aunar la vida, el trabajo y el estudio. Organizados legalmente en una Cooperativa de Servicios Profesionales, el grupo de profesores adquiere 276 hectáreas al norte del río Aconcagua, en la playa de Ritoque. Sus primeras actividades son actos poéticos de fundación de los terrenos, actos de apertura para que esplenda el sentido poético del lugar antes que las edificaciones comiencen."

Para análise dessa dimensão da experiência acadêmica, que tem como bases a paisagem da *Ciudad Abierta* e as relações estabelecidas com “o aberto” e a coletividade, mostrou-se necessário realizar um apanhado das informações apresentadas pelos autores consultados que situam os propósitos de formação da comunidade e as características da experiência na atualidade. Ao final, são analisadas, as experiências desenvolvidas na *Ciudad Abierta* que atuam especialmente na dimensão pedagógica, e a forma como essas práticas estão relacionadas às características da paisagem.

BASES E FORMAÇÃO

A *Ciudad Abierta* é criada como uma Cooperativa de Serviços Profissionais¹⁸⁴, que passa a ocupar um conjunto de terrenos que totalizam 276 hectares, localizados ao norte do Rio Aconcagua e na praia de Ritoque - componentes naturais que ainda hoje são definidores da paisagem da região. No documento de sua fundação, que data de 1971, seria formalizado para a área um plano seccional que classificaria a *Ciudad Abierta* como *Parque Costero Cultural e de Recreação Amereida*, que reconheceria o potencial dos bosques, dunas, *humedal* e praia existentes, e afirmaria que somente 9% de sua área total deveria ser destinada às construções previstas.

Luza Cornejo (2013) destacaria que, à época, os terrenos adquiridos eram considerados áreas de pouco interesse ou mesmo desvalorizadas, por não serem aptas à agricultura. No momento de sua fundação, a gestão do espaço era realizada por uma cooperativa formada pelos professores - organização que viria a ser substituída pela *Corporação Cultural Amereida* em 1998. Segundo Reyes Gil (2017), essa mudança é realizada visando conservar a propriedade coletiva dos terrenos e evitar que mudanças futuras na constituição da comunidade pudessem vir a alterar um de seus princípios fundamentais.

Por ser enquadrada legalmente como uma organização sem fins lucrativos (formato que prevalece até a atualidade), é vedada à corporação adotar fins sindicais ou de lucro. Além disso, suas atividades devem ser orientadas para fomentar, praticar e desenvolver obras de progresso social ou benefício para as comunidades, que podem ser realizadas a partir de colaborações com instituições legalizadas, como vêm sendo realizado com a Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Segundo Luza Cornejo (2013, p.114, tradução nossa), essas determinações demonstrariam que, além das atividades voltadas à comunidade interna, aos terrenos cabe conservar “uma realidade entre a sociedade”.

Luza Cornejo (2013) relataria que os primeiros contatos do grupo de arquitetos, professores e artistas de Valparaíso com os territórios da *Ciudad Abierta* se daria a partir de uma série de atos poéticos, ou atos de fundação, realizados na ocasião de sua inauguração, em 1971. Segundo o autor, esses atos tinham como objetivo abrir poeticamente os terrenos, inaugurando um habitar cuja dimensão lúdica seria central. Seriam descritas, com detalhes,

¹⁸⁴ A época de sua criação, as estratégias governamentais chilenas favoreciam a criação de cooperativas.

as ações envolvidas nesses atos iniciais, de forma a demonstrar como foi construída essa abordagem inicial aos terrenos na *Ciudad Abierta*.

Conforme os registros, foram realizados quatro atos: os três primeiros ocorreriam em áreas externas aos terrenos da *Ciudad Abierta*, enquanto o último foi realizado em seu interior. Estes três primeiros atos tinham como objetivo ‘dar com os limites dos terrenos’, um empenho que foi realizado, inicialmente, caminhando pelas propriedades vizinhas e pela orla da praia, buscando os acessos à *Ciudad Abierta*. No terceiro ato realizado, o grupo percorre uma ilha próxima aos terrenos, a partir da qual era possível visualizar a *Ciudad Abierta*. Ao final desse ato, é posicionada uma bandeira de sinalização, com altura suficiente para ser visualizada à distância.

Para nós, no ato poético que realizamos na ilha para abrir os terrenos, nos deu a orientação. Mas a orientação não se abriu a nós como Rosa dos Ventos. Tampouco se guiou pelos polos, nem pelo caminho nem pela altura do sol. Ela se deu a nós como um único ponto, aí onde se fundiram forma e acontecer, palavra e lugar. E se manifestou como um ponto-estaca, ou seja, se abriu como uma vertical. (VARIOS AUTORES¹⁸⁵, 1971, apud LUZA CORNEJO, 2013, p.37, tradução nossa¹⁸⁶)

O último dos quatro atos, portanto, seria realizado sobre as dunas da *Ciudad Abierta*, e faria parte de uma jornada de atividades desempenhadas pelo grupo presente. É realizado, inicialmente, um almoço coletivo e, em seguida, seria declamado pelo poeta Godofredo Iommi o poema *Der Gang aufs Land. An Landauer*, de Holderlin (cujo título foi traduzido pelo poeta, à época, como *Ida ao Campo*). O poema, que foi declamado em espanhol e em alemão, possui entre seus versos o convite “Vem ao aberto, amigo”, que pode ser visto como um direcionamento fundamental que nortearia o habitar, e que passaria a ser reconhecido como um lema que rege a vivência na *Ciudad Abierta*. Após a leitura do poema, é realizado um ato poético que conclui com a sinalização de uma área inicial, na qual seria construída a primeira obra.

Os processos observados nesses primeiros atos continuariam a ser empregados em ocasiões posteriores, com o objetivo de explorar seções ainda desconhecidas dos terrenos e inaugurar novas áreas. Como ponto de partida para compreender como se estruturaria a vida na *Ciudad Abierta*, é necessário observá-la como uma comunidade que reside em coletividade e habita um conjunto de espaços livres. As implicações dessas características serão analisadas a seguir.

Em um primeiro momento, é possível realizar uma leitura do lema “Vem ao aberto, amigo” associado a uma fuga da sociedade moderna e a uma busca por maior liberdade de

185 VARIOS AUTORES. Fundamentos de la Ciudad Abierta. Taller de ediciones gráficas, escuela de arquitectura y diseño PUCV, 1971.

186 No idioma original, lê-se: “A nosotros, en el acto poético que realizamos en la isla para abrir los terrenos, se nos dio la orientación. Pero la orientación no se nos abrió como una rosa de los vientos. Tampoco se guió por los polos, ni por el camino ni la altura del sol. Ella se nos dio como un solo punto, allí donde se fundieron forma y acontecer, palabra y lugar. Y se manifestó como un punto-estaca, es decir, se abrió como una vertical.”

ação nas áreas rurais. É inegável a opção da comunidade pela vida em um território pouco edificado, que possuía grandes porções de sua cobertura natural preservada e que permitiria uma vivência em contato com a natureza. A proposta de aplicação desse lema não deve, no entanto, ser compreendida de forma literal.

Para habitar no aberto se requer coragem. O aberto então é também uma posição, ou dito de outro modo é uma rota, é um “ir em direção” constante, é “estar indo” [...] É o convite a uma partida que os humanos não podem resistir e diante da qual não há opção; a liberdade inerente aos seres humanos se institui a partir dessa partida em direção da condição essencial e primordial que os compõem. (REYES GIL, 2017, p. 41, tradução nossa¹⁸⁷)

No âmbito prático, não se esboçaria na *Ciudad Abierta* o perfil de uma comunidade com o desejo de se isolar das normativas sociais. Os *ciudadãos abiertos* conservariam uma dinâmica cotidiana de trabalho, de dependência de recursos externos e de participação na sociedade urbana, mantendo vínculos e responsabilidades com o ‘mundo externo’. Deve-se compreender ‘o aberto’, em vista disso, como uma perspectiva de caráter mais conceitual do que física, e que pode ser melhor compreendida ao serem observados os princípios ou regras que norteiam a vivência na *Ciudad Abierta*.

VIDA, TRABALHO E ESTUDO

A *Ciudad Abierta* possui então um horizonte poético, ao qual se dirige em uma rota ou rumo permanente. Essa rota não é onírica nem abstrata, mas concreta e real. Para transitá-la a *Ciudad Abierta* dispõe de uma série de normas, indicações e regras. Muitas vezes as indicações poéticas têm um reflexo nas normas legais. (Ibid., 2017, p.43, tradução nossa¹⁸⁸)

A vida em comunidade na *Ciudad Abierta* é organizada desde sua fundação por regras de convívio e por um conjunto de princípios que traduzem o pensamento comum entre os *ciudadãos abiertos*. Reyes Gil (2017) destacaria, dentre as bases conceituais que norteiam a comunidade, os seguintes princípios: o horizonte aberto; o governo pela ágora; o rechaço à violência; a negação da propriedade privada; a Ronda e a hospitalidade. Como será possível observar, esses princípios apresentam reflexos diretos na estrutura de organização da comunidade, nas construções existentes e nas relações interpessoais.

Dentre as etapas de formação da comunidade, Luza Cornejo (2013) destaca que as primeiras construções erguidas nos terrenos da *Ciudad Abierta* foram **as ágoras**: espaços dedicados às reuniões públicas e à tomada de decisões. Segundo Pendleton-Jullian (1996), as ágoras podem ser vistas como espaços de interseção do homem público com o espaço

187 No idioma original, lê-se: “Para habitar en lo abierto se requiere coraje. Lo abierto entonces es también un rumbo, o dicho de otro modo es una ruta, es un ‘ir hacia’ constante, es ‘estar yendo’ [...] Es la invitación a una partida que los humanos no pueden resistir y frente a la que no hay opción: la libertad inherente a los seres humanos se instituye desde esa partida hacia la condición esencial y primigenia que los compone.”

188 No idioma original: “La Ciudad Abierta posee entonces un horizonte poético, al que se dirige en una ruta o rumbo permanente. Esta ruta no es onírica ni abstracta, sino concreta y real. Para transitarla la Ciudad Abierta dispone de una serie de normas, indicaciones y reglas. Muchas veces las indicaciones poéticas tienen un reflejo en normas legales.”

natural. Assim como as ágoras gregas, elas assumiriam na comunidade chilena a função de abrigar as assembleias de *ciudadãos abertos* para tomada de decisões. Conforme afirmaria Luza Cornejo (2013, p.11, tradução nossa¹⁸⁹), as ágoras inauguraram os terrenos “porque a *Ciudad Abierta* se funda na hospitalidade, e essa é ouvir ao outro, e ouve-se publicamente nas ágoras, se recebe e se acolhe”. O princípio da não-violência, que se aplica de maneira geral no convívio da comunidade, também possui grande relevância no âmbito da tomada de decisões. Na *Ciudad Abierta*, as decisões são tomadas por consentimento e não por voto da maioria - uma prática que requer o exercício de uma posição de empatia e respeito por posições divergentes.

Figura 20 - ***Calzada de las Aguas e hospedería de la Rosa de los Vientos.***

Fonte: <https://www.ead.pucv.cl/campus/>. Consulta realizada em 11/05/2019.

Posteriormente, seriam construídas as primeiras *hospederías* e, com elas, abria-se a possibilidade de que algumas famílias comesçassem a viver na *Ciudad Abierta*. As obras de infraestrutura seriam construídas ao longo dos anos, conforme a necessidade, assim como os projetos de espaços comuns, que abrigariam reuniões, atos poéticos e celebrações, e que também passariam a compor o conjunto construído. Devido ao sentido que é dado ao lugar e à dinâmica de exploração gradual dos terrenos, que ocorre conforme lógicas, prazos e formatos diferenciados daqueles da cidade tradicional, seria possível afirmar que as obras construídas buscam estabelecer um diálogo com a paisagem e com o pré-existente.

¹⁸⁹ No idioma original: “Porque la Ciudad Abierta se funda en la hospitalidad, y ésta es oír al otro, y se le oye públicamente en las ágoras, se le recibe y se le acoge.”

Luza Cornejo (2013) afirma que, na *Ciudad Abierta*, as obras de Arquitetura não seriam erguidas unicamente para atender a uma dinâmica utilitária ou funcional. O processo de criação das construções é desenvolvido coletivamente e consideraria outros aspectos, como: a iluminação do tempo presente de cada ação; as eventualidades e surpresas impulsionadas pelos atos poéticos; a valorização de todos os tipos de atos criativos; a refutação da classificação do cotidiano entre as instâncias do ócio e do trabalho; e a possibilidade de extrair outras qualidades (que não as funcionais) do território, a partir da experiência criativa. O resultado desses processos de criação pode ser observado nas características das obras, no tratamento dos materiais e em sua expressão formal.

Em 1992 é construída a obra *Casa de Los Nombres*, que permitiria transferir para o interior da *Ciudad Abierta* a realização das exposições decenais - ocasiões em que eram expostos os projetos realizados pela Escola, em cada período. Segundo Luza Cornejo (2013), a transferência dessas exposições do Museu de Bellas Artes, em Santiago (Chile), para o campus em Valparaíso, marcaria os 40 anos de existência da experiência e um novo tempo, em que a comunidade assumiria uma maior abertura para as comunidades externas. O partido arquitetônico dessa *hospedería* criada para abrigar as exposições seria inspirado nas relações com a luz existentes no museu da capital. Nesse processo de oferecer uma maior abertura aos visitantes externos, também, pela primeira vez seriam pensadas soluções para a circulação de veículos nos terrenos da *Ciudad Abierta*.

Assim, seria aplicada a todas as ações e interações da comunidade, assim como a todo habitar na *Ciudad Abierta*, a noção da *hospitalidade poética*. Para Alberto Cruz, a noção de hospitalidade era exercida a partir da capacidade de ouvir ao outro - receber a palavra - e se abrir para uma transformação, a partir do que foi recebido. As construções chamadas de *hospederías* abrangem todas as construções da *Ciudad Abierta* que oferecem a possibilidade de permanência fixa ou temporária e possibilitam o habitar. As construções projetadas como residências são assim nomeadas com o intuito de reforçar o princípio de negação da propriedade privada. Os *ciudadãos abertos* não são donos das construções, mas hóspedes, e concorre a eles conservá-las durante o período em que as habitem. Conforme demonstrado por Reyes Gil (2017), vários fatores contribuem para que as obras não sejam vistas como propriedades individuais e conservem o princípio da coletividade - que se faz presente, inclusive, durante o processo de construção das mesmas.

Habitar em *hospederías* é um testemunho de que os cidadãos não têm propriedade privada. Ninguém é dono do lugar onde vive; não podem vender, nem arrendar nem herdar. Na *Ciudad Abierta* todos são hóspedes. Essa lei poética implica conceber a construção do mundo de forma independente das tendências propostas pelos sistemas econômicos e ideológicos dominantes do século XX e do início do XXI. Não ter propriedade privada implica, sobretudo, sustentar um modo de vida comunitário não alinhado com o consumo, alheio ao lucro, no qual a obra não é produção de bens e o trabalho não é emprego, mas ofício. A não propriedade é uma lei dura e difícil, mas tem permitido que ninguém possa se tornar dono do horizonte da *Ciudad Abierta* e tem sido eficaz ao sustentar esse horizonte por mais de quarenta e cinco anos. [...] A *Ciudad Abierta* por sua vez se constitui como fonte de iluminação do fazer acadêmico da

Escola. É um laboratório para que estudantes e professores, configurados em oficinas, possam estudar, viver, trabalhar em obras de verdadeira magnitude. (Ibid., 2017, p.47, tradução nossa¹⁹⁰)

Como afirmaria Luza Cornejo (2013), as práticas das **rondas** - que reúnem o grupo de interessados (arquitetos, designers e demais *ciudadãos abertos*) em participar de cada obra - seriam empregadas na criação de todas as obras dedicadas a inaugurar um habitar. Essa prática envolve a realização de atos poéticos, discussões e estudos que acompanham o desenvolvimento da proposta, e resulta em um projeto visto como a expressão da coletividade. Esse processo de trabalho diferencia-se, principalmente, em relação às construções voltadas à experimentação, que são desenvolvidas como exercícios com os alunos nos *talleres* (oficinas) de obra, e que não são submetidas às mesmas etapas envolvidas na concepção de projetos voltados ao habitar.

Estas hospederías são elaboradas em uma instância chamada “ronda”, que reúne aos arquitetos e designers para, em conjunto, convocar a forma que vai sendo anunciada pelos desenhos, pelas observações e pelos atos e jogos poéticos que a propósito vão surgindo. Até o dia de hoje cada obra que se desenvolve na Ciudad Abierta o faz a partir dessa realidade, tanto os lugares mais públicos, abertos, ao ar livre como as ágoras, seu cemitério, o anfiteatro, a Capela, entre outros. Também seus lugares interiores. Todos lugares que nascem para ser habitados e não como experimentos formais que logo corram o risco de ser abandonados, por ser seu propósito a experimentação, e não a vida, o habitar, propósito último da arquitetura. (Ibid., 2013, p.11, tradução nossa¹⁹¹)

O significado de cada obra na *Ciudad Abierta* está relacionado ao ato de descoberta, à experiência e à percepção específica do lugar em que se insere. Segundo Reyes Gil (2017, p.48, tradução nossa¹⁹²), “estudar e trabalhar em Ronda é uma experiência do comunitário e do coletivo, que dá sentido e realização às indicações poéticas em respeito ao construir de um mundo”. Nesse sentido, nem o projeto nem a construção tem autoria individual, mas sim coletiva.

190 No idioma original: “Habitar en hospederías es un testimonio de que los ciudadanos abiertos no tienen propiedad privada. Nadie es dueño del lugar donde vive; no se pueden vender, ni arrendar ni heredar. En la Ciudad Abierta todos son huéspedes. Esta ley poética implica concebir la construcción del mundo en forma independiente de las tendencias propuestas por los sistemas económicos y ideológicos dominantes del siglo XX e de principios del XXI. No tener propiedad privada implica además sostener un modo de vida comunitario no alineado con el consumo, ajeno al lucro, en donde la obra no es producción de bienes y el trabajo no es empleo sino oficio. La no propiedad privada es una ley dura y difícil, pero ha permitido que nadie pueda adueñarse del horizonte de la Ciudad Abierta y ha sido eficaz a la hora de sostener este horizonte por más de cuarenta y cinco años. [...] La Ciudad Abierta a su vez se constituye en fuente de iluminación del quehacer académico de la Escuela. Y es así vez un laboratorio para que estudiantes y profesores, configurados en talleres, puedan estudiar, vivir, trabajar en obras de verdadera magnitud.”

191 No idioma original: “Estas hospederías son elaboradas en una instancia llamada “ronda”, que reúne a los arquitectos y diseñadores para en conjunto concitar la forma que va siendo anunciada por los dibujos, las observaciones y los actos y juegos poéticos que a propósito van surgiendo. Hasta el día de hoy cada obra que se desarrolla en la Ciudad Abierta lo hace desde esta realidad, tanto los lugares más públicos, abiertos, al aire libre como las ágoras, su cementerio, el anfiteatro, la Capilla, entre otros. También sus lugares interiores. Todos lugares que nacen para ser habitados y no como experimentos formales que luego corran el riesgo de ser abandonados por ser su propósito la experimentación, y no la vida, el habitar, propósito último de la arquitectura.”

192 No idioma original: “Estudiar y trabajar en Ronda es una experiencia de lo comunitario y lo colectivo, que da sentido y cumplimiento a las indicaciones poéticas respecto de construir un mundo.”

Além das obras já mencionadas, o conjunto construído foi expandido ao longo da existência da *Ciudad Abierta*, para contemplar espaços voltados à inclusão das práticas acadêmicas. Assim, dentre as construções existentes, foram incluídos: galpões com maquinário para realização de trabalhos de marcenaria e serralheria; obras de infraestrutura para prática de esportes, como campos gramados, sanitários e bebedouros; e *hospederías* construídas para hospedagem de alunos.

A partir da descrição do conjunto de princípios que constroem a noção de comunidade na *Ciudad Abierta*, desejou-se evidenciar a forma como essas regras norteiam a proposta de conjunção de vida, trabalho e estudos, e como a vivência em comunidade se desenvolve com grande independência em relação à dimensão acadêmica. Além de oferecer um espaço singular para desenvolvimento das práticas de ensino, a existência da *Ciudad Abierta* na atualidade sofre a influência de novas estratégias de conservação e renovação de sua extensão conceitual e física, que podem ser vistas como “novas visões” lançadas à comunidade.

NOVAS VISÕES

Luza Cornejo (2013) ofereceria uma perspectiva sobre novos enquadramentos que a *Ciudad Abierta* passa a apresentar ao longo dos últimos anos, devido a mudanças observadas nas estruturas sociais e de gestão do território urbano chileno. Essas mudanças nas visões externas à *Ciudad Abierta* sobrepuseram à concepção original da comunidade uma série de significados, que podem vir a influenciar sua estrutura de gestão e conservação no futuro.

Historicamente, os *ciudadãos abertos* trataram os elementos naturais existentes como uma parte importante da estrutura geral da comunidade sem, no entanto, posicioná-los como fatores centrais que impulsionariam sua conservação. Nas últimas décadas, contudo, passaria a ganhar maior relevância uma ‘visão externa’, impulsionada pelas mudanças no contexto urbano circundante e nas estratégias de gestão dos territórios de Valparaíso e região¹⁹³, que passaria a defender a preservação da *Ciudad Abierta* a partir de um olhar voltado à sua paisagem natural e à biodiversidade que abriga.

¹⁹³ As faixas litorâneas em toda a região de Valparaíso sofrem constante pressão para flexibilização das leis de ocupação e uso do solo, visando a construção de novos hotéis e estruturas de apoio ao turismo.

Essa visão ganharia expressão a partir de 2005, quando o *Humedal Mantagua*¹⁹⁴, que faz parte dos terrenos da *Ciudad Abierta*, seria indicado como um dos 56 sítios prioritários para preservação no Chile, por ter reconhecida sua importância dentro do sistema hídrico da região. Trata-se de uma desembocadura de uma lagoa, de vegetação característica do tipo bosque esclerófilo, e que reúne alta diversidade de espécies por realizar a conexão entre o estuário de Mantagua e o oceano Pacífico. Nesse sentido, os terrenos da *Ciudad Abierta* abrigam faixas costeiras nas quais ocorre tanto o deságue de componentes de matéria orgânica nas águas do mar, quanto o reabastecimento dos terrenos costeiros com sedimentos trazidos pelas ondas. Esses fluxos são responsáveis por renovar os componentes biológicos presentes nas formações vegetais das dunas e nas demais espécies existentes, reafirmando o estado de constante transformação da região. Como parte de um cenário geral de crescimento da preocupação com a preservação dos sistemas naturais, os terrenos da *Ciudad Abierta* apresentariam potencial para serem classificados como áreas de preservação da biodiversidade ou parques naturais regionais, que poderiam, eventualmente, abrigar atividades turísticas.

A possibilidade de aplicação sobre a *Ciudad Abierta* de uma gestão que assumisse essa função de parque regional requereria a tomada de uma série de medidas com o objetivo de preservação, de habilitar a visitação e articular os usos novos e preexistentes¹⁹⁵. Trata-se, portanto, de um conjunto de mudanças na visão sobre a *Ciudad Abierta* que, se empreendido, demandaria adaptações na estrutura física e nas práticas atuais, e poderia gerar impactos sobre o padrão de convívio que norteia a vida em comunidade na atualidade.

Luza Cornejo (2013) apresentaria como contribuição, nesse sentido, um trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, em parceria com a Escola de Agronomia da PUCV, com o objetivo de analisar as *Bases para o Ordenamento Territorial e Restauração da Paisagem urbano-rural na Ciudad Abierta*. Além de analisar os componentes naturais existentes, o trabalho demonstraria as fragilidades da paisagem e lançaria hipóteses sobre o posicionamento dos *ciudadãos abertos* em relação às mudanças. Segundo o autor, a postura da comunidade na atualidade seria de abertura à possíveis adaptações de seu formato original, visto que “o compartilhar é também se desprender, nos permite contemplar um processo de geração da totalidade, não ver a extensão como um imóvel, apreciá-la de forma mais integral e coesiva e em evolução.” (Ibid., 2013, p.149, tradução nossa¹⁹⁶)

194 Os *humedais* (pântanos ou áreas alagadas) são zonas úmidas (classificação estabelecida pela Convenção de Ramsar) e consistem em áreas da superfície terrestre inundadas temporariamente ou permanentemente, regulado por fatores climáticos e constante interação com seres vivos que o habitam. Englobam áreas de pântano, charco, turfa ou superfície da água, natural ou artificial, permanente ou temporária, com água estagnada ou corrente, doce, salobra ou salgada, incluindo extensões de água do mar cuja profundidade na maré baixa não exceda seis metros. “As regiões alagadas costeiras, com lagos permanentes, pântanos de águas doces e salobras, formam importantes sistemas de transição entre as águas interiores e os sistemas marinhos, sendo áreas de maior produtividade primária e regiões de reprodução para peixes e crustáceos, além de funcionarem como recipientes de matéria orgânica dissolvida e particulada”, que tem como origem as áreas de florestas. Fonte: Portal Ambiente Brasil (ambientes.ambientebrasil.com.br). Acesso realizado em 01/12/2019.

195 Na atualidade, a *Ciudad Abierta* permite a visitação pré-agendada por grupos, unicamente às quartas-feiras.

196 No idioma original: “el compartir es también desprenderse, nos permite contemplar un proceso de generación de la totalidad, no ver la extensión como un inmóvil, apreciarla de forma más integral y

Uma segunda visão destacada pelo autor parte do reconhecimento do conjunto da obra da *Ciudad Abierta* como 'Obra Bicentenária', título oferecido dentre as comemorações do bicentenário nacional do país, e a partir do qual o conjunto é premiado como uma das grandes obras dos últimos 50 anos do Chile. Os critérios tomados nessa classificação seriam o seu valor arquitetônico, sua infraestrutura e suas características como espaço público urbano.

Na *Ciudad Abierta* os materiais são matéria para a percepção sensível do meio, essas ações são reiteradas na extensão e os materiais não são um inconveniente, mas se vai atrás das formas ideais imutáveis, imperecíveis; mais que duração, se busca a constância da palavra dita, palavra feita, o palmo a palmo, mais que o projetar. (LUZA CORNEJO, 2013, p.151, tradução nossa¹⁹⁷)

Essa classificação poderia levantar questões relativas à abordagem da comunidade em relação à conservação das obras, ou seja, em relação à preservação do patrimônio construído. O autor ressalta que uma das iniciativas surgidas após a nomeação foi a elaboração de um projeto de acervo digital, desenvolvido com a participação de alunos, que resgata e reúne informações sobre as obras já construídas cujas características originais não foram conservadas, e que vinham sendo preservadas apenas na memória dos professores e dos *ciudadãos abertos*. Trata-se, assim, de um empenho por preservar a memória de projetos que se deterioraram com o tempo, ou que não chegaram a ser finalizados conforme sua projeção inicial. A iniciativa de elaboração desse acervo utilizou, ainda, técnicas de modelação gráfica para gerar imagens e projeções das edificações.

Ainda, é interessante ressaltar que, no âmbito da estrutura administrativa da Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), a *Ciudad Abierta* **assume a função de um campus**. Esse enquadramento possui relevância para essa análise enquanto uma visão externa que contempla a relação de colaboração estabelecida entre a instituição de ensino e a Corporação. Ainda que as duas instituições conservem sua independência, observou-se que, para a EAD-PUCV, as atividades desenvolvidas na *Ciudad Abierta* possuem um papel fundamental para a ampliação dos significados atrelados ao ensino. Como foi observado, a postura conceitual e física de "abertura" oferece aos alunos um ambiente propício à discussão do caráter do habitar e dos ofícios. Essa ambiência existente, que motiva a reflexão, se estende às trocas observadas entre a comunidade acadêmica e os residentes, seja durante as celebrações ou nas práticas cotidianas. A partir do conjunto de práticas desenvolvidas na *Ciudad Abierta*, são contempladas as dimensões da palavra, da vivência e da experimentação, caras à filosofia da Escola.

cohesiva y en evolución"

197 No idioma original: "En la Ciudad Abierta, los materiales son materia para la percepción sensible del medio, estas acciones son reiteradas en la extensión y los materiales no son un inconveniente, no se va tras las formas ideales inmutables, imperecederas, mas que duración, se busca la constancia de la palabra dicha palabra hecha, el palmo a palmo, mas que el proyectar."

Desejou-se, portanto, discutir dois aspectos, em especial, que dizem respeito às repercussões do funcionamento da *Ciudad Abierta* como um campus para a EAD-PUCV. O primeiro aspecto destacado trata do papel desempenhado pelo convívio entre os alunos e a comunidade de *ciudadãos abertos*, que promove trocas e a transmissão de conhecimentos na prática. Ao acompanharem o cotidiano da comunidade, os alunos podem vivenciar a dinâmica interna da *Ciudad Abierta* como um universo à parte, que não segue as mesmas regras de organização, de convívio interpessoal e de responsabilidades cotidianas dos ambientes urbanos externos aos terrenos. Trata-se de uma experiência que insere, na prática, discussões e exercitações sobre as possibilidades do real, e permite abrir discussões, entre os alunos, como “para qual tipo de sociedade é direcionado meu ofício? ”, ou “qual o papel das minhas criações na construção das sociedades? ”. Ainda, deve-se observar que a participação nas dinâmicas que regem a vivência em comunidade envolveria a transmissão aos alunos da responsabilidade pelo respeito aos princípios de convívio e pela preservação dos elementos da paisagem.

O segundo aspecto a ser destacado sobre essa vivência em comum se relaciona à compreensão da *Ciudad Abierta* como um campus experimental ou como um *laboratório*, conforme apresentaria Pendleton-Jullian (1996). Trata-se de uma classificação que reconhece o comprometimento da *Ciudad Abierta* em explorar os processos envolvidos na criação das obras. Segundo Reyes Gil (2017), o poeta Godofredo Iommi sempre defendeu que na criação dos projetos da *Ciudad Abierta* não se buscava a beleza ou a perfeição das formas, mas sim o valor trabalhado ao longo do processo de aprendizagem:

Não há que se trabalhar pensando na finalização, em uma obra acabada e resolvida de uma vez para sempre. Trata-se, melhor, de que cada obra seja apenas um momento ou um passo dentre uma inacabável quantidade de passos. Os esforços, os sacrifícios, a dificuldade, são permanentes e não duram o que dura o erigir de uma obra. (Ibid., 2017, p. 174, tradução nossa¹⁹⁸).

Essa é uma dimensão da atuação da comunidade que dialoga diretamente com os conteúdos de formação acadêmica dos alunos de Arquitetura e Design, e que se corporifica nas experiências práticas de construção, desenvolvidas nos terrenos com materiais tradicionais e alternativos. Essa dimensão também é responsável por explorar a relação dos alunos com uma paisagem em constante mudança, à qual as construções devem ser adaptadas. O constante mover das dunas na *Ciudad Abierta* inspiraria, inclusive, um de seus princípios: *o voltar a não saber (volver a no saber)*. Diante do movimento das dunas, que apaga tudo o que havia anteriormente, os estudantes aprendem que a cada novo projeto é reiniciado o processo de construção do conhecimento, que cria as bases para a criação do novo

198 No idioma original: “No hay que obrar pensando en la finalización, en una obra acabada y resuelta de una vez y para siempre. Más bien se trata de que cada obra sólo es un momento o un paso dentro de una inacabable cantidad de pasos. Los esfuerzos, los sacrificios, la dificultad, son permanentes y no duran lo que dura el erigirse de una obra.”

Figuras 21 e 22 - Atividades realizadas com os alunos na Ciudad Abierta.

Fonte Figs. 20 e 21: <https://www.ead.pucv.cl>. Acesso realizado em 12/10/2019.

Visualizados em conjunto, os componentes dessa relação escola-comunidade poderiam ser classificados como um *campus de imaginação ativa*: uma classificação que visa compreender a dimensão simbólica da *Ciudad Abierta* no imaginário da comunidade acadêmica, baseada no conceito de *mundus imaginalis*¹⁹⁹, desenvolvido por Corbin (1972). Este conceito propõe a utilização do termo para representar uma dimensão da realidade localizada na transposição entre o mundo empírico e o mundo do intelecto abstrato, e que só poderia ser acessada através da capacidade e da atividade imaginativas.

O *Mundus Imaginalis* se constitui, então, em um ponto de intermediação, de ligação, de articulação e de equilíbrio entre a natureza sensível e espiritual do ser humano e é o portal para outras dimensões. [...] Ela [a concepção] nos remete a um pluralismo qualitativo sensorial, intelectual, afetivo, sentimental de cunho estritamente indicial e simbólico que privilegia o espaço vivido, provado, conhecido e não o espaço racional. (MELLO, 2005, p. 7)

A proposta de adoção da classificação de *campus de imaginação ativa* teria como objetivo evidenciar que o conjunto de práticas realizadas na *Ciudad Abierta* tem permitido a existência de uma paisagem cuja independência das dinâmicas urbanas oferece aos alunos uma experiência de imersão que, intrinsecamente, propicia o desenvolvimento das capacidades de criação. No âmbito prático, a transferência dos alunos do campus de Viña del Mar para uma área isolada cria um período de atenção, no qual o aluno mantém suspensas as demais atividades de sua vivência cotidiana, pelo breve período de sua permanência. Acredita-se, portanto, que esse aspecto da experiência de ensino seja capaz de transformar os processos de aprendizagem dos alunos, através dessa possibilidade de imersão instaurada.

De maneira geral, trata-se de uma visão que retoma a discussão sobre a necessidade de não tratar os conteúdos da Arquitetura e do Design unicamente pela lógica da razão. Conforme resgataria Pendleton-Julian (1996, p. 133, tradução nossa²⁰⁰), na proposta da EAD-PUCV, a poética é vista como capacidade de percepção e proposição, que institui “um campo mental específico com potência que se sobrepõe à da razão”. A autora afirmaria ainda que “a ideologia da *Ciudad Abierta* transfere a razão por poesia. A verdade está relacionada não ao racional, mas ao misterioso. Não à organização da realidade, mas à sua descoberta e transformação.” (Ibid., 1996, p. 133, tradução nossa).

Por fim, foi possível observar que a *Ciudad Abierta* se mantém constantemente em construção, a partir de seu partido original e da ação, participação e renovação de sua comunidade, e sendo moldada parcialmente pelas atividades acadêmicas que abriga. As contribuições dos autores analisados permitiram compreender que a estrutura originária da

199 O conceito de *mundus imaginalis* é trabalhado por Corbin (1972) visando apresentar uma dimensão consciente da realidade, somente passível de ser acessada através da imaginação ativa, ou seja, a partir da capacidade e da atividade imaginativas.

200 No idioma original: “The ideology of the Open City, on the other hand, displaces reason for poetry. Truth is related not to the rational but to the mysterious. Not to the organizing of reality but to its discovery and transformation. And poetry, not as the gratuitous overlay of sentiment to augment the world organized by reason but, rather, as a specific mental field with a potency that supersedes reason in that it does not confine itself to only the obvious and logical but, more important, admits the illogical and illusive of reality into its field of activity. Poetry as a faculty of perception and proposition.”

Ciudad Abierta permanece, permitindo expansões físicas e conceituais, ressignificando-se e adotando uma postura flexível - um fator que, sem dúvida, permitiu sua resiliência ao longo dos anos.

PAISAGEM VIVENCIADA

Desde sua origem, a *Ciudad Abierta* conserva sua abertura conceitual à palavra e aos territórios ocultos da criação, enquanto mantém um portão de entrada discreto, que permanece fechado aos curiosos e que passa inadvertido em meio a uma pista de alta velocidade. Como ocorre a experiência daquele que é convidado a entrar pelo portão, e conhece essa paisagem na atualidade? Nessa seção, é oferecida uma descrição da experiência de conhecer os terrenos, a partir das visitas a campo realizadas pela autora.

Ao ingressar na *Ciudad Abierta*, o tempo do projetar e do construir se desaceleram, dando espaço às dinâmicas próprias que se traduzem na conformação de sua paisagem. Os caminhos existentes são trilhas de terreno arenoso, sem calçamento, traçados para conectar as obras de forma direta e facilitar os fluxos de seus moradores. No entanto, na escala do *viajante* que se dispõe a caminhar por aqueles lugares, a paisagem imediatamente assume sua expressão. Conforme afirmaria Besse (2014), a experiência da caminhada é reconhecida como uma forma de explorar e compreender a paisagem. “Ela [a paisagem] é mais este acontecimento, singular e sempre diferente, da exterioridade como tal, à qual se expõe aqueles que se arriscam.” (Ibid., 2014, p. 49). Entende-se aqui, portanto, que para reconhecer o caráter dessa paisagem que se adentra é necessário explorar essa sua exterioridade característica. A paisagem se oferece à caminhada como uma dimensão aberta ao explorar, e mostra-se viva a partir das características que apresenta.

Aquele que se afasta do núcleo principal, onde se concentram as principais obras, pode caminhar pelos terrenos de areia compactada, circundados por arbustos autóctones, e prosseguir em direção à praia, seguindo os passos de outros atos e poetas. Na atualidade, os caminhos não se escondem: com facilidade, é possível encontrar superfícies caminháveis em meio a vegetação existente. Se aquele que caminha, no entanto, se detém em seu percurso, visando situar-se, pode sobrepor ao mar de vegetação e dunas baixas que lhe chegam aos joelhos os sons do oceano que já pode escutar. Por momentos, o isolamento provocado pela paisagem permite, àquele que caminha, ignorar o contexto urbano que persiste em sons e movimento, nos extremos da paisagem às suas costas. Na *Ciudad Abierta* o silêncio se oferece em várias camadas.

Em um momento, é necessário cruzar a linha férrea existente. Ao continuar a caminhada, é possível observar variações nas superfícies dunares à medida que nos aproximamos da costa: as ondas cada vez mais próximas já sinalizam sua presença, rompendo o silêncio, mas permanecem ocultas, visualmente, pela barreira de dunas que acompanham a costa. Aquele que caminha em direção à praia precisa contorná-las, escalá-las, transpô-las para que os olhos encontrem o mar, em amplitude. Ao chegar na praia de areias escuras e mar agitado do

Pacífico, é possível reconhecer o horizonte como essa “potência de transbordamento do ser”, que se apresenta na paisagem. (Besse, 2014, p. 50).

Figura 23 - **Camadas da paisagem vistas a partir da *Ciudad Abierta*.**

Figura 24 - **Região da *Ciudad Abierta* onde se inicia a caminhada.**

Fonte Figs. 23 e 24: Fotografias realizadas pela autora durante visita de campo na *Ciudad Abierta*. 2015.

Figura 25 - Caminhos percorridos em direção à praia.

Figura 26 - Caminhos percorridos em direção à praia.

Fonte Figs. 25 e 26: Fotografias realizadas pela autora durante visita de campo na *Ciudad Abierta*. 2015.

Figura 27 - **Escultura que sinaliza o local de passagem.**

Figura 28 - **Zona de superfície compactada e linha férrea existente.**

Fonte Figs. 27 e 28: Fotografias realizadas pela autora durante visita de campo na *Ciudad Abierta*. 2015.

Figura 29 - **Impressões na escala corpo-paisagem.**

Figura 30 - **Padrões da cobertura vegetal existente.**

Fonte Figs. 29 e 30: Fotografias realizadas pela autora durante visita de campo na *Ciudad Abierta*. 2015.

Figura 31 - Padrões da cobertura vegetal existente.

Figura 32 - Padrões da cobertura vegetal existente.

Fonte Figs. 31 e 32: Fotografias realizadas pela autora durante visita de campo na *Ciudad Abierta*. 2015.

Figura 33 - **Dunas próximas à praia.**

Figura 34 - **Dunas próximas à praia.**

Fonte Figs. 33 e 34: Fotografias realizadas pela autora durante visita de campo na *Ciudad Abierta*. 2015.

Figura 35 - **Chegada à praia.**

Figura 36 - **O caminhar em outras direções.**

Fonte Figs. 35 e 36: Fotografias realizadas pela autora durante visita de campo na *Ciudad Abierta*. 2015.

Figura 37 - **Grande superfície gramada na qual são realizadas atividades físicas.**

Fonte: Fotografias realizadas pela autora durante visita de campo na *Ciudad Abierta*. 2015.

Figura 38 - **Área de dunas soltas. Ao fundo, o humedal.**

Fonte: The Scarcity and Creativity Studio. Disponível em: <https://www.archdaily.com/779712/walk-the-line-the-scarcity-and-creativity-studio>. Consulta realizada em 05/02/2017.

Após o encontro com o mar - um limite para aquele que caminha - é necessário percorrer o caminho de volta até o núcleo inicial. Visando explorar outras direções, parte-se em direção ao *humedal*, percorrendo vários espaços de uso coletivo (como a *Mesa del Entreacto*), a *hospedería* destinadas às residências de alunos (*Las Celdas*) e extensões de terrenos gramados, dedicadas às práticas de esporte. Após ultrapassar a área central povoada pelas *hospederías*, é possível alcançar uma região dominada por formações dunares altas e não compactadas, de vegetação escassa. Nesse trecho, o empenho do caminhar é dificultado pela instabilidade dos terrenos. Progressivamente, a escala daquele que caminha é sobreposta totalmente pela escala da paisagem. Nessas áreas, em que as dunas possuem poucas intervenções, a paisagem é definida pela ação dos ventos e pelas oscilações naturais dos terrenos.

Aquele que escolheu caminhar em direção ao *humedal* terá de atravessar o trecho de dunas soltas. No caminho irá cruzar com obras espaçadas, física e temporalmente. A paisagem entre as dunas, portanto, proporciona a sensação de que não mais estamos diante daquilo que observamos, mas imersos na paisagem. Ela nos envolve, nos transpassa, nos desloca para outras temporalidades e espacialidades, e nos transborda, como demonstraria Besse (2014), a partir de um trecho de Maldiney (1995²⁰¹, p. 31 apud Besse, 2014, p.51):

Quando estou na presença de uma paisagem, não estou, na realidade, diante dela. Há, atrás de mim, em volta de mim, a presença de todos os horizontes. Todos os distantes estão integrados ao meu próximo. Tudo o que percebo, percebo sobre fundo de mundo. E em vez de fundo, deveria falar de meio.

Em amplitude, as visões do viajante se confundem entre buscar pela existência de outras obras construídas e registrar os diálogos gerados pela paisagem em presença. Diante da ausência de novos caminhos traçados, o viajante compreende um novo limite físico e retorna, caminhando, em direção à origem de sua partida.

A partir do conjunto de observações apresentadas, foi possível concluir que, no âmbito da *Ciudad Abierta*, já se apresenta uma leitura da paisagem, construída a partir de visões internas e externas à comunidade e esboçada no imaginário de professores, alunos e *ciudadãos abertos*. Contudo, essa leitura da paisagem da *Ciudad Abierta* ainda ocorre de maneira fragmentada, ou seja: nas falas e práticas de seus membros são tratados os temas que compõem a paisagem em sistemas independentes (elementos naturais, pessoas, arquitetura, cultura) sem que haja um consenso quanto à aplicação de uma visão única ou de síntese.

Em relação à visualização de um conceito-síntese que traduza a experiência da *Ciudad Abierta*, portanto, seria possível identificar a prevalência de uma postura reticente, que propiciaria a abertura de uma série de reflexões. Quando se refere à comunidade de cidadãos abertos, é contemplada a dimensão física da *Ciudad Abierta*? Quando se refere ao campus ou ao *parque regional*, são incluídas as práticas e ações da vivência comunitária, ou

201 MALDINEY, H. Aux deserts que l'histoire accable. L'art de Tal Coat. Paris: Deyrolle, 1995, p.31.

os territórios não explorados pela dinâmica acadêmica? Ainda: quando se nomeia o território ou extensão da *Ciudad Abierta*, não são involuntariamente excluídos elementos-chave do que ela representa?

A partir de uma ótica externa, foi proposta uma leitura que reconheceria a amplitude do conceito de paisagem como representativa do conjunto de elementos que compõem a experiência da *Ciudad Abierta*. Essa ótica considera que compreender a amplitude da experiência envolve estar na *Ciudad Abierta* e ler nos traços das construções e caminhos os paradigmas que representam, mas não apenas isso. A compreensão da *Ciudad Abierta* envolve enxergar aqueles elementos que se fazem presentes, inclusive, a partir de suas ausências (como foi visto, através da negação de vários princípios definidores de nossas sociedades atuais) e, sobretudo, participam da extensão territorial através da expressão da palavra coletiva, que se estende sobre a paisagem. Considerou-se, portanto, que o conjunto de discussões e observações realizadas permitiria visualizar a *Ciudad Abierta* como uma paisagem vivenciada.

Por outro lado, poderia-se compreender que o não-adotar de um conceito único é um desejo coletivo que vem sendo preservado, que reflete sua estrutura multifatorial e multipersonal e que **consente a convivência entre diferentes visões**. A existência na atualidade da *Ciudad Abierta* representa a resiliência de uma paisagem singular que contesta, discute e exercita o *habitar do homem sobre a Terra* e que, durante sua existência, conservou uma multiplicidade de visões sobre como deve ocorrer esse habitar. Acredita-se que, em vista disso, a *Ciudad Abierta* deseja conservar essa abertura e consentimento, também, em relação à sua definição, de maneira a preservar sua liberdade de se reconstruir, se necessário, a partir da colaboração da coletividade, e não abandonar os princípios que embasaram seu objetivo original.

5.2.2 AO MAR INTERIOR: TRAVESSIAS PELA AMÉRICA

Nos capítulos anteriores, foram tratados os caminhos que levaram as travessias a fazer parte das práticas de ensino da EAD-PUCV, e como passaram a representar, em sua concepção, uma extensão da palavra poética sobre a paisagem americana. Visando analisar suas características enquanto prática de ensino, adota-se uma abordagem voltada a compreender sua inserção no âmbito acadêmico, seu papel como ferramenta de aprendizagem e as repercussões da experiência que, potencialmente, ultrapassariam o âmbito acadêmico. As análises buscam, ainda, sinalizar as características da prática de ensino que poderiam ser consideradas enquanto experiências globais, e que permitiram avaliar a inserção da dimensão da paisagem dentre os processos de formação dos alunos.

LANÇAR-SE 'AO ABERTO'

Como foram apresentadas, as travessias passam a fazer parte das práticas de ensino da EAD-PUCV em 1984, e tornam-se uma dinâmica de frequência anual, na qual toda a comunidade acadêmica é envolvida. Segundo Jolly Monge (2011), as travessias devem ser compreendidas como eventos extraordinários, realizados mediante um empenho coletivo que inclui viver em condições restritas.

A travessia supõe um tempo que se desprende do ato poético no qual se está a inteira disponibilidade e dedicação, é por isso que se diz que se sai em Travessia, porque efetivamente cada participante sai de sua existência individual para entrar em uma coletiva. (Ibid., 2011, p.136, tradução nossa²⁰²)

Todos os anos, no último trimestre, alunos e professores dos cursos de Design e Arquitetura formam grupos e partem para explorar diferentes lugares do território americano. Previamente, portanto, em paralelo ao desenvolvimento das demais disciplinas, alunos e professores realizam uma série de reuniões para discutir e elaborar os detalhes dessas viagens. Com relação à organização e à viabilização das viagens, a responsabilidade é dividida entre professores e alunos. Os professores são responsáveis pelo levantamento de destinos possíveis e por buscar conexões com representantes das comunidades nestes locais, que podem facilitar na recepção e instalação dos grupos, e intermediar contatos com lideranças locais.

Já as responsabilidades dos alunos envolvem realizar investigações sobre a cultura desses possíveis destinos, assim como planejar questões práticas, como: comparar os valores de deslocamento entre os meios de transporte disponíveis para o trajeto (ônibus fretado, transporte aéreo, embarcações); planejamento dos gastos com alimentação durante o trajeto e a estadia (já que a maior parte das refeições é planejada coletivamente); e analisar diferentes possibilidades de alojamento, buscando custos mínimos. Todas as travessias são realizadas com recursos próprios dos alunos e para evitar imprevistos, são planejadas provisões de autossuficiência para a viagem, com alimentos e itens de necessidades básicas. A extensão desse planejamento é definida pelo destino da travessia que, em alguns casos, pode se tratar de áreas urbanas, com todos os recursos disponíveis para a estadia, ou áreas pouco habitadas. Jolly Monge (2011) destacaria que o destino a ser alcançado se mantém como uma expectativa, já que muitos fatores podem intervir na concretização desse planejamento da viagem.

As viagens, ocupam um espaço importante dentre as demais atividades acadêmicas anuais, visto que são dedicados períodos consideráveis à sua organização e à sua realização. No caso de destinos distantes, as travessias podem ter duração total de 20 a 30 dias. Segundo Jolly Monge (2011), são previstas em média duas semanas para o planejamento e a construção

202 No idioma original: "La Travesía supone un tiempo que se desprende del acto poético en el cual se está a entera disponibilidad y dedicación, es por esto que se dice que se «sale» de Travesía, porque efectivamente cada participante sale de su existencia individual para entrar a una colectiva."

das obras. Nesse sentido, a opção por destinos mais próximos ou mais distantes leva em consideração os custos de transporte e alimentação, a possibilidade de hospedagem sem custos no local²⁰³ (que conta com a hospitalidade das comunidades anfitriãs) e a disponibilidade de tempo.

Após a chegada aos destinos das travessias, os primeiros dias são dedicados ao reconhecimento e imersão na cultura local. Essa etapa inclui conversas com as comunidades para conhecer suas dinâmicas e, possivelmente, identificar demandas que podem ser incluídas na proposta da obra. Em seguida, inicia-se um processo de construção coletiva do projeto através da realização de atos poéticos, e a forma da obra a ser construída surge a partir do inesperado, como resultado do conjunto de impressões colecionadas pelo grupo ao longo de todo o caminho.

Os atos poéticos da travessia incluem o espaço através do gesto primário de marcar com a poesia, servindo para descobrir os significados fenomênicos inerentes no local e traduzir estes significados para a construção do espaço que marca o lugar. (PENDLETON-JULLIAN, 1996 p. 85-87)²⁰⁴

Trata-se, portanto, de uma experiência condensada que trabalha com os alunos as três esferas de trabalho, estudo e vida. Após o retorno da travessia (referido como *desandar o caminho*), são previstos alguns dias de descanso das atividades acadêmicas, seguidos da elaboração pelos alunos de uma *carpeta*, que tem como objetivo reunir todos os desenhos e anotações realizados durante a experiência. Esses conteúdos reunidos são apresentados como registros de todas as travessias, ao final de cada ano, em uma exposição coletiva.

Metaforicamente, a travessia *Amereida* era o poema *Amereida* transferido para o solo através da caminhada, a transferência do espaço mental para o espaço físico e estendido por metade do comprimento do continente. Era também um gesto que iniciou a ação da travessia, criando as bases para todas as seguintes travessias como uma forma de trabalho ativa e vital relacionada à busca da origem. (Ibid., 1996, p. 81, tradução nossa)²⁰⁵

Conforme já discutido, a origem conceitual dessas práticas está centrada na experiência original da Travessia de *Amereida*, que lançaria as bases para a realização de

203 Nas travessias realizadas em São Paulo/SP (2012) e Ouro Preto/MG (2015), os grupos tiveram diferentes soluções para hospedagem. No primeiro caso, os alunos e professores receberam como possibilidade para alojamento os ginásios do CEU Heliópolis - bairro no qual foi construída a obra como regalo. Já na travessia de Ouro Preto/MG o grupo não contou com apoio para alojamento por parte de nenhuma comunidade ou instituição, e ao final os alunos foram divididos entre repúblicas, arcando com os custos individualmente. A UFMG ofereceu apoio parcial para alimentação, possibilitando o acesso dos alunos chilenos aos restaurantes universitários, e forneceu materiais para a obra.

204 No idioma original: "The poetic acts of travesía engage space through the primary gesture of marking with poetry, serving to discover the phenomenological meanings inherent in the site and translate these meanings to the construction of space that marks the site."

205 No idioma original: "Metaphorically, the amereida travesía was the poem amereida set on the ground walking, a transfer from mental space to physical space and extended half the length of the continent. It also was a gesture that initiated the doing of travesía, thereby laying the foundation for all subsequent travesías as an active and vital way of working related to (re)search of origin."

todas as experiências seguintes, e inauguraria a busca pelo *mar interior* de América e pela essência do habitar no continente americano. Segundo Pendleton-Jullian (1996), entre as discussões empreendidas na formulação do conceito de *Amereida*, a condição de *latinidade* na América não estaria limitada a uma nacionalidade ou a um único território de origem, mas sim a uma condição instaurada pela cultura. Nesse sentido, a linguagem possuiria um papel importante dentre as características que definiriam essa condição de *latinidade*, visto que é através dos discursos e das práticas que a cultura se conserva e se transmite.

As travessias fariam referência constante a esses conceitos trabalhados em *Amereida* e, de maneira geral, podem ser vistas como jornadas que unem a descoberta, o inesperado e a linguagem poética. Conforme afirmaria a autora, “a travessia (o cruzar) não se pretende como uma forma de chegar em outro lugar, mas sim como uma experiência que muda o significado percebido das coisas.” (Ibid., 1996, p.83, tradução nossa²⁰⁶). Há, na proposta das travessias, uma dimensão física e uma dimensão mental que devem ser compreendidas. Quando busca-se explorar o *mar interior de América*, sua extensão física pode ser atravessada pelas viagens, enquanto sua dimensão conceitual é acessada através da linguagem poética. Entende-se a função da linguagem como uma “conexão com o passado através das histórias faladas. E cada uma das numerosas linguagens indígenas vive suspensa entre as línguas espanhas e portuguesas que cobriram o continente.” (Ibid., 1996 p. 79, tradução nossa²⁰⁷). Assim, a travessia mental depende da palavra, e sobretudo, do descobrimento dessa voz única, formada por numerosas línguas que conservam sua presença na América.

A VIAGEM ENQUANTO MÉTODO

Segundo Saavedra Venegas (2017), a partir da primeira travessia é reconhecido o potencial dessa prática de criar um intervalo de reflexão, durante o qual tem-se como objetivo conhecer o continente. Compreende-se, em seguida, os benefícios existentes em adotar esse potencial como parte da formação dos ofícios. No âmbito do ofício de Arquitetura entende-se, portanto, que para projetar um habitar que estabeleça diálogos com o ambiente americano, é necessário conhecê-lo em amplitude, visitando comunidades remotas e suas diferentes culturas. Além de uma postura de redescobrir - ou descobrir propriamente - a América, o grupo já propõe, desde aquela primeira viagem, que a forma de estabelecer diálogos com os lugares alcançados seria através da poesia. Esse posicionamento potencializa uma relação com o território intermediada pelas capacidades sensíveis daqueles que chegam e daqueles que os recebem. A dimensão do *afeto*, trabalhada por Esposito Galarce (2011), permite compreender essa relação do profissional que é afetado pelas características das paisagens, primeiramente, e é capaz de afetar os contextos para os quais projeta, através de suas intervenções.

206 No idioma original: “The crossing is not intended as a means to arrive at another place but rather as an experience that changes the perceived meaning of things.”

207 No idioma original: “Language is the connection to the past through spoken histories. And each of the numerous indigenous languages lives suspended within the Spanish and Portuguese languages that covered the continent.”

Como foi observado, o reconhecimento dessa condição poética do homem e a observância dos princípios que regem a filosofia da EAD-PUCV garantiriam que as relações estabelecidas durante as viagens fossem baseadas **no respeito** - pela cultura local, pelos componentes naturais e por seus habitantes, **e na hospitalidade** - compreendida, como já discutido, como a capacidade do diálogo, de ouvir e estar aberto para a transformação. Nesse sentido, a dinâmica das travessias “promove a interpretação do espaço do lugar através de palavras e linguagem e então, através das palavras e linguagem, constrói o espaço no interior do lugar. Ela une o processo de interpretação e transformação. (PENDLETON-JULLIAN, 1996, p.85, tradução nossa²⁰⁸)

Segundo Saavedra Venegas (2017), as travessias vinculam as três esferas ou dimensões da experiência que estruturam o modelo pedagógico da EAD-PUCV: a ação contemplativa da observação, a ação prática da construção e a ação poética de presentear (já que a obra é apresentada enquanto regalo). Ou seja, assim como nas aulas em Valparaíso e nas práticas realizadas na *Ciudad Abierta*, a dinâmica de trabalho nas travessias incluiria exercícios de observação arquitetônica e atos poéticos (de reconhecimento do lugar, de inauguração das obras, etc.). Se comparadas às práticas realizadas na *Ciudad Abierta*, é a etapa final da travessia que se diferencia. Essa etapa final, ao permitir oferecer uma obra construída como um *regalo*, caracteriza uma expansão da experiência de aprendizagem para os alunos. Trata-se de uma mudança no ritmo, na escala e no contexto de trabalho, que promove um contato com novos cenários, novas territorialidades, novos materiais e soluções construtivas e, sobretudo, novos traços e culturas da América.

Saavedra Venegas (2017) destaca não apenas a emoção dos alunos em participar do processo completo - da criação à construção das obras, mas também o desfrute da conclusão do ato construtivo, e de reconhecer os impactos do regalo no âmbito social e cultural. Considera-se, portanto, que “o indispensável nas travessias é o presente que o habitante do lugar recebe e o processo projetivo que o estudante experimenta para poder realizar tal presente.” (Ibid., 2017 p.15). O autor descreve ainda o regalo como uma esfera que concretiza o diálogo entre o poeta e os alunos, ou seja, “o poeta convida para que se doe uma obra ao continente e este presente adquire seu mais puro significado ao não se esperar nada em troca. [...] O que se presenteia não é o fato construtivo, mas o que a obra alberga, o ato arquitetônico” (Ibid., 2017 p.3).

Assim, conforme a visão compartilhada por professores e poetas da EAD-PUCV, o ato do regalo (presente) ao final da viagem de travessia, que consiste na construção de uma obra, deve ser compreendido como retribuições ao *regalo original* - ou seja, o encontro com os territórios da América. Não devem ser vistas como oferecimentos em troca da hospedagem ou da recepção pelas comunidades, mas como ofertas livres, capazes de desvelar os lugares

208 No idioma original: “The travesía provokes the interpretation of the space of the site through words and language and then, through words and language, it constructs space within the site. It unites the processes of interpretation and transformation.”

recém-encontrados.²⁰⁹ Conforme afirmaria Pendleton-Jullian (1996, p.85, tradução nossa²¹⁰) “os marcos e projetos, uma vez construídos, são abandonados aos elementos e seus próprios destinos incertos. Eles se tornam oferendas ou presentes devolvidos ao local. O principal ímpeto no fazer é o fazer por si mesmo.”

Entende-se, assim, que os *regalos* possuem um caráter efêmero, que deve ser entendido como ‘aquilo que não exige duração, que não tem garantia nem permanência garantida’. Frequentemente, devido ao tempo disponível para a construção das obras, e por não possuírem como foco principal a sua durabilidade, os partidos construtivos adotados tendem para soluções leves, verticalizadas ou escultóricas. Não são, portanto, realizados empenhos maiores na construção de obras de fundação - uma condição que, segundo Jolly Monge (2011), sinalizaria um desejo de não deixar marcas físicas profundas nos lugares alcançados. Após o final das travessias e o retorno do grupo de alunos e professores para o Chile, a preservação das obras vai depender unicamente da legitimação e do desejo de conservação das mesmas pelas comunidades. O autor explicaria que “as obras de Travessia sendo efêmeras podem perdurar, mas isso já depende da livre aceitação daqueles que a recebem, já que elas, para perdurar, requerem manutenção. (Ibid., 2011, p.120, tradução nossa²¹¹). Já segundo a visão de Saavedra Venegas (2017, p.16), “é preciso conseguir que o projeto seja significativo, ou seja, que abarque os elementos de reconhecimento de um determinado lugar e seja compartilhado entre todos. [...] para isso é necessário formar arquitetos sensíveis.”

PALAVRA VIVENCIADA

Por fim, conforme afirmaria Luza Cornejo (2013), o valor das travessias por América está relacionado à oportunidade de viver **uma experiência vivencial e sensorial em relação ao trabalho, à ação e à contemplação**. Ao introduzir essa visão global sobre a prática de ensino, o autor deseja ampliar a importância de sua aplicação, visto que, para os professores da EAD-PUCV é reconhecido o potencial de expansão da prática de ensino para além dos exercícios pontuais realizados durante a viagem. A travessia é reconhecida como uma prática que atua na formação do indivíduo e que, potencialmente, assume caráter independente aos conteúdos relacionados ao ofício.

Esse valor das travessias pode ser reconhecido como enriquecedor tanto na experiência dos alunos quanto do corpo docente, e para ser alcançado, é necessário que todos os envolvidos adotem uma postura de abertura aos acontecimentos. Conforme afirmaria Reyes Gil (2017,

209 Na filosofia da Escola, o continente americano não é *descoberto*, mas resultante de um encontro (*hallazgo*). Optou-se por utilizar o termo para descrever, dentro da análise, a relação que se estabelece entre os professores e alunos e os territórios alcançados nas travessias.

210 No idioma original: “The marks and projects, once made, are abandoned to the elements and to their own uncertain futures. They become offerings or gifts returned to the site. The main impetus for the making is the making itself.”

211 No idioma original: “Las obras de Travesía siendo efímeras pueden perdurar, pero eso ya depende de la libre aceptación de quienes la reciben, ya que ellas para perdurar requieren de manutención.”

p.142, tradução nossa) “deixar-se atravessar (pela travessia) requer um desprendimento íntimo, uma sorte de abandono ao presente.” Esse empenho coletivo de entrega ou abertura à experiência, que se manifesta ultimamente através do construído, também gera repercussões na experiência futura de todos os envolvidos.

Segundo Saavedra Venegas (2017), a visão trabalhada com os alunos é a de equivalência dos lugares americanos, ou seja: são reconhecidas as virtudes de todos lugares, desde que exista a relação entre homem e o território. Durante a travessia, não há maior interesse entre essa ou aquela cidade, esse ou aquele país. Sempre que possível, opta-se por realizar o percurso das travessias por terra ou por água. A travessia permite que os alunos conheçam a América segundo sua escala continental, de forma que, ao longo das travessias não são observados os limites geográficos entre os países, mas a continuidade existente entre os elementos naturais - como cordilheiras, mares, desertos, florestas, pampas. O autor expressaria, nesse sentido, a importância que é dada ao percurso e ao caminho, pois apenas ao percorrer em travessia é compreendida a escala do continente, e seus momentos de continuidade e descontinuidade.

No âmbito da formação profissional, essa visão de equivalência, aliada à postura de abertura ao recebido, permite aos alunos não apenas multiplicar seus conhecimentos em relação às técnicas construtivas e escolhas de materiais utilizadas em diferentes contextos americanos, mas também contextualizá-los, discuti-los e reinventar suas escolhas projetuais. Na escala pessoal, ao construir esse olhar singular sobre a paisagem americana, a Escola estende sua ação para uma formação integral do indivíduo, ao abrir uma série de possibilidades a partir do ensino das profissões. Ao lançar-se à paisagem, professores e alunos não escutam ou narram histórias sobre povos, mas fazem-se presença através da ação poética e reescrevem narrativas sobre a paisagem existente. Ainda que as obras não sejam conservadas, nada permanece igual para aqueles que *desandam o caminho*, ou para aqueles que permanecem. No âmbito do trabalho, considera-se, assim, que é construída uma proposta do ensinar **a partir da vivência da paisagem**.

Conclui-se, assim, que no formato de ensino da EAD-PUCV, a experiência vivenciada pelos alunos nas travessias é indispensável para a formação nos ofícios, não apenas por proporcionar uma experiência que ilustra a multiplicidade de formas de habitar a América, mas também por demonstrar a necessidade do desenvolvimento das habilidades sensíveis na elaboração de projetos. Trata-se de uma abordagem sobre o processo de formação que propõe, constantemente, questionamentos como “a quem se destina esse habitar? ”, “qual é a extensão do habitar dessa comunidade? ” e, principalmente, “qual a linguagem mais apropriada para estabelecer uma comunicação satisfatória com aquele que irá habitar o meu projeto?”. É, portanto, nesse contexto de imersão nas dinâmicas das paisagens, que se acredita ser possível encontrar o universal dentro da experiência analisada.

CONCLUSÕES | O ENSINAR A PARTIR DA PAISAGEM

O ARQUITETO E A PAISAGEM

A partir do conjunto de discussões apresentadas foi possível abordar o tema da inserção do campo de Estudos da Paisagem na formação de estudantes de Arquitetura e Urbanismo, a partir de uma perspectiva que parte do padrão do ensino no Brasil e busca estabelecer diálogos com os formatos aplicados nos demais países. Buscou-se compreender essa inserção e contextualizar a presença do conceito na configuração atual dos currículos acadêmicos, com o objetivo de discutir a relevância de uma abordagem sobre a Paisagem para a definição do caráter do ofício do arquiteto.

Nesse sentido, acredita-se que a inclusão dos conteúdos voltados à compreensão da dimensão da paisagem tem sua importância reconhecida ao oferecer uma visão que constantemente coloca a posição do profissional de arquitetura em perspectiva, em relação à atuação dos demais campos profissionais e às demais variáveis que compõem o existente. Ou seja, por propiciar discussões sobre a inserção do objeto construído, nomeadas suas continuidades e interferências em vista dos demais elementos naturais, territoriais e culturais, o domínio da *paisagem* permitiria instituir uma visão que insere, propriamente, e contextualiza o *fazer arquitetura*, apresentando uma perspectiva relacional já na instância do projetar - e não posterior ou acessória, como seria observada.

Reconhece-se, nessa proposta, o desejo de construir uma visão sobre o *fazer* que observe o objeto arquitetônico sempre em relação aos demais elementos do existente, buscando evitar o *projetar* de obras subtraídas da realidade e a formação de cenários que reagem ao projeto da paisagem o papel de *preencher os espaços do entre*, ou resolver os vazios e as desconexões criadas pelas construções. Busca-se transferir a lógica estabelecida entre as esferas da arquitetura e da paisagem de um caráter de oposição (cheio versus vazio, construído versus livre) para uma estrutura de extensão e diálogo - que prevê, inclusive, sobreposições entre as instâncias de projeto. Essa estrutura partiria do reconhecimento da *paisagem* enquanto um conceito relacional, que conecta elementos tangíveis e intangíveis do existente e que se faz presente através do construído e do urbano. Acredita-se, portanto, que o reconhecimento dessas relações pode gerar contribuições para a compreensão da natureza complexa, multi-processual e multidisciplinar que caracteriza o *fazer arquitetura* na atualidade.

Ainda, sinaliza-se que o caminho para uma abordagem de reconhecimento da *paisagem* como uma dimensão-síntese da experiência do habitar depende da sensibilidade e abertura de professores, estudantes e arquitetos à compreensão dos elementos, componentes físicos, atores e processos que a compõem. No âmbito do trabalho, portanto, buscou-se demonstrar que para direcionar o projetar à criação de construções que promovam o habitar, é necessário que os alunos aprendam a realizar leituras e reconhecer os traços invisíveis e as conexões silenciosas da paisagem.

POÉTICA DA ARQUITETURA

Ao serem discutidos os fatores que participam da criação em arquitetura, foi possível observar que o caráter desse *fazer* extrapolaria, na contemporaneidade, uma dualidade entre arte e técnica, e não poderia ter sua poética atribuída unicamente à inspiração ou às ambições do arquiteto enquanto artista ou criador. O *fazer arquitetura* na atualidade atende a um conjunto de fatores, dentre eles as solicitações do mercado, que representam as extensões e interferências da lógica capitalista sobre a esfera do construir. Observou-se, no entanto, que ao atender única ou principalmente a essas demandas, o *fazer* tende a se afastar de processos voltados a investigar a voz original do homem, capaz de expressar demandas próprias que direcionariam ao habitar.

Essa tendência seria notada, de maneira extensiva, no cenário do ensino de arquitetura nas universidades, que passaria a manifestar, predominantemente, um caráter do *projetar* direcionado ao atendimento das demandas do mercado. Ao criar ambientes de ensino que preconizam uma visão única do ofício do arquiteto, são restringidas as possibilidades de experimentação dos alunos durante as etapas de formação, e criados cenários em que a proposição de abordagens alternativas ao fazer passam a ser vistas como posicionamentos de exceção.

Dessa forma, assim como nas últimas décadas os currículos de arquitetura têm reconhecido a necessidade de realizar reformas que permitam incluir conteúdos voltados a ampliar o aparato argumentativo dos alunos em relação aos estudos das sociedades humanas, defende-se a importância de conservar um discurso abrangente, com o intuito de não restringir e sim ampliar as visões relativas ao *fazer*. Acredita-se que essa capacitação voltada a realizar leituras de maior abrangência em relação às dinâmicas das sociedades possibilitaria ao arquiteto assumir a posição de agente e articulador em meio a realidades de grande complexidade, reafirmando seu potencial de atuação dentre as demais profissões.

PAISAGEM E APRENDIZAGEM

A partir das observações e análises das características da experiência de ensino chilena, foi possível discutir as possíveis contribuições existentes em se aplicar uma metodologia que explora, dentre as estratégias de aprendizagem, a relação do aluno com a paisagem que o envolve.

Primeiramente, foi possível reconhecer que, na experiência de ensino da EAD-PUCV, a poética é nomeada como a espinha dorsal da metodologia aplicada, sinalizando uma preocupação global em discutir as origens das paisagens americanas, expressas através de suas vozes originais. Não foi difícil reconhecer na busca de *Amereida* traços das discussões heideggerianas que relacionam os processos de *construir, ser e habitar*, assim como similaridades com o pensamento sobre os vínculos originais do homem com a Terra, trabalhados por Dardel (2015). Registra-se, a título de conclusão, a convergência observada

entre essas visões.

Além disso, foi possível reconhecer na filosofia e nas práticas da Escola uma relação expressa com a experiência da paisagem, ainda que essa concepção não seja amplamente contemplada em suas falas. Quando tomadas as relações nomeadas entre as dunas da *Ciudad Abierta* e o princípio do *volver a no saber*, por exemplo, observou-se que na Escola o desejo de transpor o ato de ensinar para a paisagem é visto, principalmente, como uma forma de reafirmar os vínculos com a *palavra*, através do reconhecimento dos conceitos sobre os traços e elementos existentes. Nesse sentido, considera-se que os potenciais multiplicadores do *ensinar na paisagem*, oferecidos pelas experiências da *Ciudad Abierta* e das travessias, poderiam ser mais explorados.

Por outro lado, as observações sobre as práticas de ensino da EAD-PUCV permitiram propor comparações entre o formato da experiência de ensino chilena e a estrutura presente nas faculdades de Arquitetura brasileiras. Observa-se, dentre as práticas das faculdades brasileiras, que estratégias como a ida à campo durante o desenvolvimento dos projetos são reconhecidas como etapas indispensáveis ao projetar, e que o aumento dos projetos de extensão tem proporcionado um maior contato dos estudantes com as realidades urbanas. Ainda, é possível encontrar ambientes de ensino em que a ação do ensinar extraclasse, em espaços não tradicionais como os canteiros de experimentação, já é uma realidade. Considera-se, no entanto, que essas estratégias ainda são pontuais e pouco abrangentes, por trabalharem habilidades compartimentadas e não oferecerem ao aluno uma leitura integral da complexidade de fatores que integram a profissão.

No contexto brasileiro, observa-se que o padrão de ensino nos ateliês e nas salas de aula tradicionais ainda é predominante, sinalizando um pensamento que restringe as ações voltadas ao *ensinar* e ao *aprender* aos ambientes fechados, e associa aos espaços livres, principalmente, os momentos de sociabilidade, descontração e lazer - cuja importância para a formação não é negada, mas cuja análise extrapola o âmbito destas discussões. A essa constatação é possível adicionar, com um olhar curioso, o fato de que outras faculdades, como os Institutos de Ciências Exatas, muitas vezes possuem espaços ao ar livre com quadros-negros dispostos entre os jardins, que simbolizam aos professores e aos alunos que as discussões iniciadas nas salas de aula podem continuar a ser desenvolvidas nos ambientes externos. Não caberia aos arquitetos serem os primeiros a reconhecer o potencial dos espaços livres de ampliar os horizontes da criação e da construção do conhecimento?

Dessa forma, as comparações traçadas nessas conclusões tinham como objetivo explorar, dentre as práticas de ensino de arquitetura, o potencial existente nesses espaços extramuros de conformar ambientes de aprendizagem, permitindo transpor para uma experiência direta as abordagens e leituras sobre a paisagem. No âmbito específico do ensino de Arquitetura Paisagística, acredita-se que sua representatividade dentre as demais disciplinas pode ser beneficiada por atividades que tratem sua vivência na prática. No contexto brasileiro, algumas escolas apresentariam a possibilidade de realizar viagens de estudos com alunos; outras

possuem campus com espaços disponíveis ou subaproveitados. Caberia à cada universidade a adoção de abordagens dentro das suas possibilidades, com o intuito de explorar a vivência desses espaços dentro as estratégias de ensino.

No âmbito da comunidade acadêmica, acredita-se que uma maior aproximação entre os ambientes de ensino e a paisagem pode gerar benefícios secundários, repercutindo na experiência dos estudantes dos demais cursos, dos funcionários e das comunidades próximas. Utilizar das demandas acadêmicas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo para agregar valores aos espaços internos ou circundantes à universidade pode impulsionar a criação de novos vínculos e estimular o aumento na legibilidade desses espaços. Acredita-se, ainda, que esse partido de ação estaria alinhado ao princípio de abertura das universidades públicas e, de maneira geral, contemplaria a possibilidade de oferecer contrapartidas à sociedade.

PENSAR, REFLETIR, CRIAR

Por fim, a partir da análise da filosofia da EAD-PUCV e da observação de sua inserção na grade curricular, através do *Taller de Amereida*, foi possível reconhecer a importância de conservar (ou criar) espaços de discussão dos conceitos e teorias que caracterizam a compreensão do campo da Arquitetura, em primeiro lugar, e de promover a transposição dessas discussões de maneira a contemplar as relações estabelecidas entre o homem, a profissão e sua inserção nas sociedades. Mais do que discutir as teorias que compõem o pensamento de uma Escola específica, desejou-se ressaltar a relevância, para os currículos de formação em Arquitetura, da existência de uma disciplina destinada a conservar ativo um espaço de reflexão sobre o caráter do *fazer*, e que propõe discutir a inserção e os papéis da profissão diante da complexidade da vivência nas sociedades contemporâneas. Considerou-se, assim, que ao oferecer ao aluno um espaço legítimo de diálogo, no qual questionamentos sobre os fatores e os objetivos que definem o ofício podem ser postos para reflexão, é adicionada aos processos de aprendizagem uma esfera de grande riqueza.

A partir do exposto, é possível compreender a proposta da EAD-PUCV de deslocamento da tarefa de ensinar para uma experiência que contempla as esferas *do trabalho, dos estudos e da vida em comunidade*. Ao situar o caráter da profissão em relação às demais dimensões da vivência, reafirma-se a importância de que o ofício seja pensado em comunhão com as demais esferas, e que a vida do indivíduo, que também é arquiteto e se faz poeta, se desenrole durante o desempenho de suas atividades voltadas ao trabalho, e não *antes* ou *depois de*. Constrói-se, assim, uma visão sobre a profissão que não admite o alternar entre a esfera (ou o tempo) do trabalho, e a esfera do lazer ou da família, mas que compreende que todas as dimensões existem como parte da vivência de cada indivíduo ou comunidade. O ensinar, portanto, ultrapassa sua experiência original e assume a responsabilidade por uma formação integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRANTES, P. C. Imagens de natureza, imagens de ciência. 2ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

AGAMBEN, G. The Man Without Content. Tradução de Georgia Albert. Stanford: Stanford University Press, 1999.

_____. O homem sem conteúdo. Trad. Notas e Pós-fácio Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ALBERTI, Leon Battista. On the art of building in ten books. Traduzido por J. Rykwert, N. Leach e R. Tavernor. Cambridge: The MIT Press, 1988. 441p.

ALVARADO, R. G. Esbozos de Teoría de la Arquitectura en Chile. Arquitecturas del Sur, [S.l.], p. 62-69, may 2015. ISSN 0719-6466. Disponible en: <<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/AS/article/view/861/819>>. Acesso realizado em: 27/07/2017

AMORIM, S. M.D. Da intuição à obra: Considerações sobre o método da Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso. 2013. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura, Universidade do Porto. Porto, 2013.

ARCE, R. P., OYARZUN, F.P, QUANTRILL, M. & TORRENT, H. Chilean Modern Architecture since 1950. College Station: Texas A&M University Press, 2010.

ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. São Paulo: Difusão européia do livro, 1959.

BACHELARD, G. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARRA, E. Paisagistas brasileiros: formações e formatações profissionais. Paisagem Ambiente : ensaios. São Paulo, n. 22, 2006, p. 136-143.

BARTALINI, V. Paisagens surgentes. 2018. Tese (Livre Docência em Paisagem e Ambiente) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, University of São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.16.2019.tde-05042019-142108. Acesso em: 2020-10-13.

BENEVOLO, L. História da Arquitetura Moderna. São Paulo: Editora Perspectiva, 3ª edição, 2001.

BERQUE, Augustin. O pensamento paisageiro: uma aproximação mesológica. In: SERRÃO, Adriana Veríssimo. Filosofia da paisagem. Uma antologia. Lisboa, Portugal: Vniversitas, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011. p.200-212.

BESSE, J-M. Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. (trad. Vladimir Bartalini) São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. O gosto do mundo: exercícios de paisagem. Trad. Anne Cambe. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

_____. Geografia e Existência a partir da obra de Eric Dardel. In: Dardel, E. O homem e a terra: natureza da realidade geográfica (W. Holzer, Trad.). São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRANDÃO, C. A. L. A Formação do Homem Moderno Vista Através da Arquitetura. Belo Horizonte: AP Cultural, 1991.

BROWNE, E. Otra Arquitectura En América Latina, Arquitectura Latinoamericana. Mexico: G. Gili, 1988.

CARAVES SILVA, P. La ciudad abierta de Amereida: Arquitectura desde la Hospitalidad. 2007. Tese (Doutorado). Departament de Projectes Arquitectònics. Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, 2007.

CARERI, F. WALKSCAPES, o caminhar como prática estética. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2013

CAUQUELIN, A. Teorias da Arte. Trad. Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005.

_____. A invenção da paisagem. São Paulo: Martins Fontes, 2007

CENCIC, A. A Morada Poética. 2002. Tese (Doutorado em Arquitetura). FAU USP. São Paulo, 2002.

CHAUÍ, M. Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles. Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CLAEYS, G. Utopia: a história de uma ideia. Tradução de Pedro Barros. São Paulo: Edições SESC SP, 2013.

COLLOT, M. Poética e Filosofia da Paisagem. Tradução Ida Alves [et al.]. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013.

COLOMINA, B. CHOI, E. GALAN, I.G. MEISTER, A. Experiments in Architectural Education. Architectural Review. 232, 1388, 78-79, 2012.

CORAJOURD, M., “A paisagem é o lugar onde o céu e a terra se tocam”. In: SERRÃO, A.V., (Org.), Filosofia da Paisagem. Uma Antologia, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011, pp.213-225.

CORBIN, H. *Mundus Imaginalis*, the Imaginary and the Imaginal. Spring, 1972 pp. 1–19. New York: Analytical Psychology Club of New York, Inc. Disponível online em: http://www.bahaistudies.net/asma/mundus_imaginalis.pdf Consulta realizada em 04/01/2016.

CORBIN, A. O território do vazio – a praia e o imaginário ocidental. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

CORDEIRO, C.N.H. A reforma do ensino de arquitetura e o movimento renovador da educação Brasileira (1930 –1932). In: Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 5, n. 8, p. 13432-13455. Aug. 2019 ISSN 2525-8761

D'ANGELO, P. (Org.) Estetica e paesaggio. Bologna: Il Mulino, 2009.

_____. Os limites das teorias atuais da paisagem e a paisagem como identidade estética dos lugares. In: SERRÃO, A. (Org.) Filosofia da paisagem. Uma antologia. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011. (pp. 420-440)

DARDEL, J. O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DAL GALLO, P. M.; MARANDOLA JR., E. O pensamento heideggeriano na obra de Éric Dardel: a construção de uma ontologia da Geografia como ciência existencial. *Revista da Anpege*. v. 11, n. 16 (jul-dez, 2015). p. 173-200

DEL RIO, J.R. A emergência dialógica de regras mesoanalíticas baseadas nos princípios de hospitalidade e hostilidade numa comunidade urbana: o caso da Cidade Aberta, Valparaíso, Chile. 2015. Dissertação (Mestrado). Escola de Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DESSA, R. R.O. A função e o jogo no ambiente urbano: Cidade latino-americana, Corporação Amereida, Valparaíso. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, Porto, 2012.

EAD-PUCV. Descrição da disciplina *Taller de Obra*. s/d. Disponível em: https://wiki.ead.pucv.cl/Taller_de_Obra. Consulta realizada em 05/01/2018)

ELIASH, H. & MORENO, M. *Arquitectura y Modernidad en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1989.

ESPOSITO GALARCE, F. M. *El Afecto en la Arquitectura: La relación arquitecto-lugar-habitante a través de la experiencia del proyecto. Casos-experiencias de estudio: Las Calzadas de las aguas de Ciudad Abierta y dos Travesías de Amereida*. 2011. Tese (Doutorado). Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Barcelona, 2011.

_____. La calzada de las aguas de la Ciudad Abierta de Amereida. *ARQ* (Santiago), n. 83, p. 44-51, 2013.

FRAMPTON, K. *Historia crítica de la arquitectura moderna*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1998.

FERRATER-MORA, J. *Dicionário de Filosofia*. Tomo III (K-P). São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FERREIRA, G. A Imagem e a Palavra: a Representação poética em Hegel e Manet. Transcrição de Mesa de Debates. 9 Encontro Nacional do GT de Estética da ANPOF. Rio de Janeiro, 2018. Disponível online para consulta: <http://www.fil.puc-rio.br/gtestetica/>. Acesso realizado em 07/08/2019.

FERREIRA, A.A.; ONO, F.P.de C.; NOBREGA, C.C.L. A Institucionalização do Ensino de Arquitetura Paisagística no Rio de Janeiro. *Paisagem e Ambiente*: São Paulo, n. 40, 2017, pg. 47-59.

GIEDION, S. *Espaço, Tempo e Arquitetura. O Desenvolvimento de uma Nova Tradição*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOLDBERGER, P. *A Relevância da Arquitetura*. Tradução Roberto Grey. São Paulo: BEI Comunicação, 2011.

GONZALEZ, P. M. & CHATEAU, H.B. La Formación del Arquitecto en Universidades Públicas de América del Sur: Panorama de una historia transversal. In: *Trazas de futuro. Episodios de cultura arquitectónica de la modernidad en América Latina*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2008.

HEGEL, G. W. F. *A Arquitetura*. Tradução, Introdução e Notas de Oliver Tolle. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HEIDEGGER, M. Poetry, Language, Thought. Tradução e introdução de Albert Hofstadter. New York: HarperCollins, 2001. (1ª Edição 1971)

_____. Ensaio e conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

HÖLDERLIN, F. Anexo: No azul sereno.../In lieblicher bläue... (tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback). In: HEIDEGGER, Martin. Ensaio e conferências. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. HÖLDERLIN – IN LIEBLICHER BLÄUE*. Tradução de Flávio R. Kothe. REVISTA DE ESTÉTICA E SEMIOTICA, BRASÍLIA, V. 1, N. 2 P. 75 - 77. JUL./DEZ. 2011

IOMMI, G. "Clase de Poética". Edición Taller Diseño Gráfico U.C.V., Viña del Mar, 1967. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

_____. "Ciudad Abierta - Agora 7.1.1971", Ciudad Abierta, Viña del Mar, 1971. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

_____. "Carta del Errante". Edición Taller Diseño Gráfico U.C.V., Viña del Mar, 1976. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

_____. "Testamento de Rimbaud". Edición Taller Diseño Gráfico U.C.V., Viña del Mar, 1979. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

_____. "Técnica y Poética", Editorial Cooperativa Lambda, Santiago de Chile, 1982. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl> (1982a)

_____. "Hay que ser Absolutamente Moderno". Taller de Investigaciones Gráficas, Escuela de Arquitectura, uc, Valparaíso, 1982. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl> (1982b)

_____. "Eneida, Amereida", Taller de Investigaciones Gráficas, Escuela de Arquitectura UCV, 1982. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl> (1982c)

_____. "Sentido Poético de la Cólera". Instituto de Arte uc, Valparaíso, 1982. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl> (1982d)

_____. "América, Américas Mías", Revista Atenea nº 447 (Separata), Universidad de Concepción. Concepción, 1983. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl> (1983a)

_____. "Hoy me voy a Ocupar de mi Cólera". Taller de Investigaciones Gráficas, Escuela de Arquitectura, uc, Valparaíso, 1983. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl> (1983b)

_____. "El Pacífico es un Mar Erótico". Taller de Investigaciones Gráficas, Escuela de Arquitectura, uc, Viña del Mar, 1984. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl> (1984a)

_____. "Segunda Carta sobre la Phalène". Taller de Investigaciones Gráficas, Escuela de Arquitectura, uc, Viña del Mar, 1984. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl> (1984b)

IOMMI, G.; CRUZ, A. "La Ciudad Abierta: de la Utopía al Espejismo", Revista Universitaria nº 9, pucch, Santiago de Chile, 1983. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

IOMMI, G.; REYES, J. "BUSCADORES DE LO DESCONOCIDO", Taller de Investigaciones Gráficas, Escuela de Arquitectura, uc, Viña del Mar, 2011. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

JEGUNDO, C. T. Da Intuição à Obra. Considerações sobre o Método da Escola de Arquitetura e Desenho de Valparaíso. 2014. Orientação de Helder Casal Ribeiro. Dissertação (Mestrado Integrado Arquitetura). FAUP, Porto, 2014.

JIMENEZ, A.D.C. El Acto de la Observación: Experiencia de la Transmisión de un Ethos Subyacente. 2017. Orientação de Denise Portinari. Dissertação (Mestrado). Departamento de Artes e Design; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

JOLLY MONGE, D. La Capital Poética de América. 2011. Diretor Alfredo Linares Soler. Tese (Doutorado) - Universidad Politecnica de Cataluña, Barcelona, 2011.

KAHTOUNI, S., MARTINELLI, M., TOMINAGA, Y. (Orgs.) Discutindo a paisagem. Coleção Paisagem Aberta. Vol. 1. São Paulo: RiMa, 2006.

KANDINSKY, W. Gramática da criação. Lisboa: Edições 70, 1998.

LAGOS, R. Enseñanza de la Arquitectura: Movimiento Universitario y Reformas en Chile. (1964-1973). Santiago do Chile: Revista 180 n.32, 2013, p. 24-29.

LUZA CORNEJO, D. A. *Constitución de La Extensión en Común en la Ciudad Abierta. Chile*. 2013. Tese (Doutorado). Universitat Politècnica de Catalunya. Departament de Projectes Arquitectònics, Barcelona, 2013.

MACEDO, S. O ensino de paisagismo na FAUUSP e a figura de Miranda Magnoli. Paisagem e Ambiente, São Paulo, n. 21, Edição Especial Miranda Magnoli, 2006.

MADERUELO, J. El paisaje: Génesis de un concepto. Madrid, Abada, 2006.

MALTA, A., SAMPAIO, V., GAZONI, F. Publicação digital ESTADO DA ARTE. Edição A “Poética” de Aristóteles, de 5 de dezembro de 2014. Disponível em <http://oestadodaarte.com.br/a-poetica-de-aristoteles/>. Consultado em 08/05/2019.

MAGNOLI, M. M.; MACEDO, S. S. Paisagismo: Ensino e pesquisa em pós-graduação. Revista do Programa de Pós-Graduação da FAUUSP, São Paulo: FAUUSP, n. 8, dez. 2000.

MAGNOLI, M. M. Paisagem: pesquisa sobre o desenho do espaço. Paisagem e Ambiente: ensaios. São Paulo: FAUUSP, n. 21, 2006, p. 223-236.

MARQUES, S. Maestro sem orquestra: um estudo de ideologia do arquiteto no Brasil - 1820-1950. Dissertação de Mestrado. UFPE, 1983.

MARTIGNONI, J. Latinscapes: landscape as raw material/ El paisaje como materia prima. Land&Scape Series. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2008.

MONTANER, J. M. Arquitetura e crítica na América Latina. São Paulo: Romano Guerra, 2014,

MELLO, M. F. de. O Mundus Imaginalis e a semiótica peirciana. Uma reflexão transdisciplinar. In: Educação e Transdisciplinaridade III. São Paulo : Ed. TRIOM, 2005.

MUNTAÑOLA-THORNBURG, J. Poética y Arquitectura. Barcelona: Anagrama, 1981

OLIVEIRA, E. A. A técnica, a techné e a tecnologia. Itinerarius – Revista Eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí, UFG, vol. 2, n. 5, jul/dez. 2008, p. 1-13. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/download/20417/11905>. Consulta realizada em 03/02/2019.

ONFRAY, M. Teoría del viaje: poética de la geografía. Traducción de Juan Ramón Azaola. Barcelona: Taurus, 2016.

PACHECO, F. S. Concinnitas, ordinatio, lineamenti, virtu e outras do vocabulário de Leon Batista Alberti. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Artigo disponível para consulta em: https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQ=textos/PDFs_revista_6/08_Felipe%20de%20Souza%20Pacheco.pdf. Consulta realizada em 03/02/2019.

PENDLETON-JULLIAN, A. M. The Road That Is Not a Road and the Open City, Ritoque, Chile. Cambridge: The MIT Press, 1996.

PETRINI, L. S. Considerações sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no modo de produção capitalista no estado de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PLATÃO. O banquete, ou, Do amor. Tradução, Introdução e notas do Prof. J. Cavalcante de Souza. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

_____. O Banquete. Tradução, Introdução e Notas de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 2007.

PRONSATO, S.A.D. Para quem e com quem: ensino de Arquitetura e Urbanismo. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PUENTES RIFFO, M. La observación arquitectónica de Valparaíso: su Periferia Efímera. Valparaíso: Ediciones e[ad], 2013.

REYES GIL, J. Metáforas poéticas para la construcción de los oficios. La voz del poeta Godofredo Iommi M. en la Escuela de Arquitectura y Diseño de Valparaíso y en la Ciudad Abierta. 2017. Orientador Nilton Gonçalves Gamba. Tese (Doutorado). PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2017.

RICOEUR, P. Arquitectura y narratividad. "Arquitectonics: Mind, Land & Society", Gener 2003, núm. 3, p. 9-29.

ROSENBERG, M.; SYRBE, R.; VOWINCKEL, J.; WALZ, U. Scenario Methodology for Modelling of Future Landscape Developments as Basis for Assessing Ecosystem Services. In: Landscape Online (2014) 33, S.1-10.

ROZESTRATEN, A. Representação, Imaginário e Tecnologia. Tese (Livre Docência). FAU USP: São Paulo, 2017.

_____. Representação, Imaginário e Tecnologia. Annablume: São Paulo, 2019.

SAAVEDRA VENEGAS, R. As travessias pela América. Revista Prumo, v. 2, n. 2, p. 16, (dec. 1969). 2017. ISSN 2446-7340. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revista-prumo/article/view/154>>. Acesso em: 25 oct. 2020.

SACKS, O. O Eu Criativo. In: O rio da consciência. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SALCEDO, R.F.B., et al. Teorias e métodos aplicados ao ensino do projeto de arquitetura: curso de Arquitetura e Urbanismo da FAAC-Unesp. In: FIORIN, E, LANDIM, PC, and LEOTE, RS., (Orgs.) Arte-ciência: processos criativos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 97-129.

SALVATORI, E. Arquitetura no Brasil: ensino e profissão. Arquiteturarevista, V.4, nº 2, p. 52-77, julho/dezembro 2008.

SANDEVILLE JR, E. Paisagem. São Paulo: Paisagem e Ambiente n. 20, 2005, pg. 47-59.

_____. Arte, Projeto e Paisagem: Potencialidade e Ambiguidades. In: KAH-TOUNI, S., MAGNOLI, M.M., TOMINAGA, Y. (Orgs.) Coleção Paisagem Aberta. Vol. 1. São Carlos: RiMa, 2006.

_____. “Visões artísticas da cidade e a gênese da paisagem contemporânea”. (2011). Anais do Encontro Nacional de Antropologia e Performance. São Paulo: Napedra/FFLCH/USP, 2012.

SANTAELLA, L. Estética de Platão a Pierce. São Paulo: Experimento, 1994.

SCUCATO, A. O Conceito Grego de arte: a Mimesis, a Techné e a Poiesis. 2011. Artigo disponível para consulta no endereço eletrônico <http://topicosespeciaispoetica.blogspot.com/2011/08/o-conceito-grego-de-arte-mimesis-techne.html>. Consulta realizada em 12/08/2018.

SEGAWA, H. Arquitetura paisagística até 1930. In: FARAH, I.; SCHLEE, M. B.; TARDIN, R. (Orgs.). Arquitetura paisagística contemporânea no Brasil. São Paulo: Senac, 2010, p. 35-48.

SEGRE, R. Amereida em Valparaíso: um sonho utópico do século XX. In: PragMATIZES. Revista Latino Americana de Estudos em Cultura. Ano I nº 1, (JULHO 2011). – Niterói, RJ: [s. N.], 2011.

SERRÃO, A. V. “A paisagem como problema da Filosofia”. In: SERRÃO, A. V. (Org.). Filosofia da Paisagem. Uma Antologia. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. 2011.

_____. (Org.). Filosofia da Paisagem. Uma Antologia. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. 2011.

_____. Paisagem e ambiente: uma distinção conceptual. Enrahonar. Quaderns de Filosofia, 53: 15 - 28. 2014.

SILVA, J. M. P. A relevância da disciplina de Paisagismo na formação do arquiteto urbanista. Texto avulso. São Paulo, s/d.

_____. Os papéis da disciplina de Paisagismo: uma discussão a respeito do universo necessário para promover um Avanço à Inserção da Disciplina de Paisagismo no Curso de Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: Paisagem e Ambiente n. 24, 2007, pg. 335-344.

SIMMEL, G. “Filosofia da Paisagem”. In: SERRÃO, A.V. (Org.) Filosofia da Paisagem. Uma Antologia. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. 2011

ŠIŠOVSKI, J. Martin Heidegger on Poetic Dwelling. Blesok no. 92, 2013.

SOBREIRA, P. S. A Viagem Poética como Pedagogia. Travesías da Escola de Arquitectura e Desenho de Valparaíso. 2016. Dissertação (Mestrado Integrado em Arquitectura). Departamento de Arquitectura. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade de Coimbra. Coimbra, 2016

SÖRBOM, Göran. Mimesis and Art. Studies in the Origin and Early Development of an Aesthetic Vocabulary. Scandinavian University Books, 1966. Disponível para consulta em: <http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content_store/Sample_chapter/9780631207627/001.pdf>. Consulta realizada em 12/07/2018.

SOUZA, J. A. X. Poética e Filosofia da Paisagem. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral/CE, v. 17, n. 3, 2015, p. 156-161.

TAMARI, G. T. N. Modernidade Paulistana: a obra do paisagista Roberto Coelho Cardozo In: 11º SEMINÁRIO NACIONAL DO DOCOMOMO BRASIL. **Anais...** Recife: DOCOMOMO_BR, 2016.

THOMAS, K. O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação as plantas e aos animais (1500-1800). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TILLEY, C. Mind and Body in Landscape Research. Cambridge Archaeological Journal, 2004. doi:10.1017/S0959774304240057

TOLLE, O. Introdução. In: HEGEL, G. W. F. A Arquitetura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

TORRES GARCÍA, J. La escuela del Sur. Universalismo constructivo, contribución a la unificación, 1935.

_____. Universalismo Constructivo. Alianza Editorial, Madrid. 1944.

TORRES, C. La Escuela del Sur. Artigo publicado online. Disponível em www.artemercosur.org.uy/artistas/torres/sur.html Consulta realizada em 22/01/2018.1997.

URBINA C., M. X. Prologo. In: PUENTES RIFFO, M. La observación arquitectónica de Valparaíso: su Periferia Efímera. Valparaíso: Ediciones e[ad], 2013.

VALÉRY, P. Eupalinos ou O Arquiteto. Tradução de Olga Reggiani. Edição bilíngue francês/português. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996.

_____. Teoría poética y estética. Tradução de Carmen Santos. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1990. (Original Paris: Editions Gallimard, 1957).

_____. Variedades. São Paulo: Editora Illuminuras, 2007.

VARIOS AUTORES. Amereida. Escuela de Arquitectura UCV, Valparaíso, 1967. Publicado na Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

_____. Phalène del Golpe de Dados. Revista Amereida nº 1. En colaboración con la Revue de Poesie. París. Viña del Mar, 1969a. Publicado na Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

_____. Viaje a Vancouver . Escuela de Arquitectura UCV, Valparaíso, 1969b. Publicado na Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

_____. Ida donde Larrea. Documento inédito, Viña del Mar, 1977. Publicado na Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

_____. Amereida: Bitácora de la Travesía. Escuela de Arquitectura ucv, Valparaíso, 1986. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

_____. Ritoque: Ciudad Abierta (1969 hasta la Actualidad. Revista Arquitectura Panamericana nº 1, Santiago de Chile, 1992. Publicado en Internet: <http://www.amereida.ucv.cl>

VASSÃO, C. Fratura Romântico-Positivista: um ensaio sobre a epistemologia da poíesis.

_____. Metadesign: Ferramentas, Estratégias e Ética para a Complexidade. São Paulo, Ed. Blucher, 2010.

VENEGAS, Rodrigo Saavedra. As travessias pela América. **Revista Prumo**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 16, 2017. ISSN 2446-7340. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revista-prumo/article/view/154>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

VITRUVIUS, Marcus. The ten books on architecture. Translated by M. H. Morgan. New York: Dover, 1960.

VIÚ, D. & BUZAGIO, A. Ciudad Abierta em Ritoque: La Modernidade en America y la Escuela de Arquitectura de Valparaíso. Publicação Online, 2014. Disponível em: <http://viubuzaglo.blogspot.com.br/2014/05/ciudad-abierta-en-ritoque.html> Acessado em 25/07/2017.

WHITEMAN, John. "On Hegel's Definition of Architecture." *Assemblage*, no. 2, 1987, pp. 7–17. JSTOR, www.jstor.org/stable/3171085. Consulta realizada em 27/07/19.

Publicações em periódicos online:

- Cronologia do Pensamento Urbanístico – Artigo intitulado “Criação da Escuela de Arquitectura de Valparaíso”. Portal da Universidade Federal da Bahia - UFBA Disponível em: http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=9#inline_photo32 Acessado em 13/02/2017.

- Reportagem publicada no site do jornal Estadão, intitulada “Ciudad Abierta faz travessia paulista na Bienal de Artes”. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,ciudad-abierta-faz-sua-travessia-paulista-na-30-bienal-de-artes,946983>. Acessado em 13/02/2017.

- “A conversation with Ann Pendleton-Jullian”. Entrevista com arquiteta Ann Pendleton-Jullian sobre a Ciudad Abierta, disponível em <https://vimeo.com/144380344>. Acessado em 04/01/2017.

- “La Escuela del Sur”, <http://www.artemercosur.org.uy/artistas/torres/sur.html>. Acesso realizado em 03/02/2020.

- Documentário Maestros de la forma y del Espacio – Alberto Cruz. ARTV & Canada Films, com financiamento FONDART, 2015. Disponível online <https://www.youtube.com/watch?v=a-tC1sn6jAP8>. Acesso realizado em 04/01/2018.

- Histórico Pontificia Universidad Catolica de Valparaíso Fonte: [http://www.pucv.cl/pucv/site/edic/base/port/pucv/la universidad/presentacion/historia/historia/2015-06-25/162646.html](http://www.pucv.cl/pucv/site/edic/base/port/pucv/la%20universidad/presentacion/historia/historia/2015-06-25/162646.html)

- Mapas oficiais Chile https://www.bcn.cl/siit/mapoteca/provincia_view?dato=Valpara%C3%ADso

ANEXO A

Título: **Dune Landscape Near Haarlem.**

Autor: Hendrick Goltzius, 1603.

Fonte: Acervo Museu Boijmans van Beuningen.

Disponível em: <https://www.boijmans.nl/en/collection/artworks/57840/dune-landscape-near-haarlem>

Consulta realizada em 01/07/2019.

ANEXO B

In lieblicher Bläue blühet Friedrich Holderlin

In lieblicher Bläue blühet
mit dem metallenen Dache der Kirchthurm. Den umschwebet
Geschrei der Schwalben, den umgiebt die rührendste Bläue.
Die Sonne gehet hoch darüber und färbet das Blech,
im Winde aber oben stille krähet die Fahne.
Wenn einer unter der Glocke dann herabgeht, jene Treppen,
ein stilles Leben ist es, weil,
wenn abgesondert so sehr die Gestalt ist,
die Bildsamkeit herauskommt dann des Menschen.
Die Fenster, daraus die Glocken tönen, sind wie Thore an
Schönheit.
Nemlich, weil noch der Natur nach sind die Thore,
haben diese die Ähnlichkeit von Bäumen des Walds.
Reinheit aber ist auch Schönheit.
Innen aus Verschiedenem entsteht ein ernster Geist.
So sehr einfältig aber die Bilder, so sehr heilig sind die, daß
man wirklich oft fürchtet, die zu beschreiben.
Die Himmlischen aber, die immer gut sind,
alles zumal, wie Reiche, haben diese, Tugend und Freude.
Der Mensch darf das nachahmen.
Darf, wenn lauter Mühe das Leben, ein Mensch
aufschauen und sagen: so will ich auch seyn?
Ja. So lange die Freundlichkeit noch am Herzen, die Reine,
dauert, misset nicht unglücklich der Mensch sich
der Gottheit.
Ist unbekannt Gott? Ist er offenbar wie die Himmel?
dieses glaub' ich eher. Des Menschen Maaß ist's.
Voll Verdienst, doch dichterisch,
wohnet der Mensch auf dieser Erde. Doch reiner
ist nicht der Schatten der Nacht mit den Sternen,
wenn ich so sagen könnte,
als der Mensch, der heißet ein Bild der Gottheit.

Giebt auf Erden ein Maaß?
Es giebt keines. Nemlich
es hemmen der Donnergang nie die Welten des Schöpfers.
Auch eine Blume ist schön, weil sie blühet unter der Sonne.
Es findet das Aug' oft im Leben
Wesen, die viel schöner noch zu nennen wären
als die Blumen. O! ich weiß das wohl!
Denn zu bluten an Gestalt und Herz,
und ganz nicht mehr zu seyn, gefällt das Gott ?
Die Seele aber, wie ich glaube, muß rein bleiben,
sonst reicht an das Mächtige auf Fittigen der Adler mit loben-
dem Gesange
und der Stimme so vieler Vögel.
Es ist die Wesenheit, die Gestalt ist's.
Du schönes Bächlein, du scheinst rührend, indem du rollest
so klar,
wie das Auge der Gottheit, durch die Milchstraße.
Ich kenne dich wohl,
aber Thränen quillen aus dem Auge. Ein heiteres Leben
seh' ich in den Gestalten mich umblühen der Schöpfung, weil
ich es nicht unbillig vergleiche den einsamen Tauben auf dem
Kirchhof.

Das Lachen aber scheint mich zu grämen der Menschen,
nemlich ich hab' ein Herz.
Möcht' ich ein Komet seyn?
Ich glaube. Denn sie haben Schnelligkeit der Vögel; sie
blühen an Feuer,
und sind wie Kinder an Reinheit.
Größeres zu wünschen, kann nicht des Menschen Natur
sich vermessen.
Der Tugend Heiterkeit verdient auch gelobt zu werden
vom ernsten Geiste,
der zwischen den drei Säulen wehet
des Gartens. Eine schöne Jungfrau muß das Haupt
umkränzen
mit Myrthenblumen, weil sie einfach ist
ihrem Wesen nach und ihrem Gefühl. Myrthen aber
giebt es in Griechenland.

Wenn einer in den Spiegel siehet,
ein Mann, und siehet darinn sein Bild, wie abgemahlt;
es gleicht dem Manne.
Augen hat des Menschen Bild,
hingegen Licht der Mond.
Der König Ödipus hat ein Auge zuviel vielleicht.
Diese Leiden dieses Mannes, sie scheinen unbeschreibli-
ch, unaussprechlich,
unausdrücklich.
Wenn das Schauspiel ein solches darstellt, kommt's
daher.
Wie ist mir's aber, gedenk' ich deiner jetzt?
Wie Bäche reißt des Ende von Etwas mich dahin,
welches sich wie Asien ausdehnet.
Natürlich dieses Leiden, das hat Ödipus.
Natürlich ist's darum.
Hat auch Herkules gelitten?
Wohl. Die Dioskuren in ihrer Freundschaft
haben die nicht Leiden auch getragen? Nemlich
wie Herkules mit Gott zu streiten, das ist Leiden.
Und die Unsterblichkeit im Neide dieses Leben,
diese zu theilen, ist ein Leiden auch.
Doch das ist auch ein Leiden, wenn mit Sommerflecken
ist bedeckt ein Mensch,
mit manchen Flecken ganz überdeckt zu seyn! Das thut
die schöne Sonne:
nemlich die ziehet alles auf.
Die Jünglinge führt die Bahn sie mit Reizen ihrer Strahlen
wie mit Rosen.
Die Leiden scheinen so,
die Ödipus getragen,
als wie ein armer Mann klagt,
daß ihm etwas fehle.
Sohn Laios, armer Fremdling in Griechenland!
Leben ist Tod, und Tod ist auch ein Leben.

Fonte: Domínio público.

ANEXO B

[In lovely blue . . .]

Tradução de Richard Sieburth

In lovely blue the steeple blossoms
With its metal roof. Around which
Drift swallow cries, around which
Lies most loving blue. The sun,
High overhead, tints the roof tin,
But up in the wind, silent,
The weathercock crows. When someone
Takes the stairs down from the belfry,
It is a still life, with the figure
Thus detached, the sculpted shape
Of man comes forth. The windows
The bells ring through
Are as gates to beauty. Because gates
Still take after nature,
They resemble the forest trees.
But purity is also beauty.
A grave spirit arises from within,
Out of divers things. Yet so simple
These images, so very holy,
One fears to describe them. But the gods,
Ever kind in all things,
Are rich in virtue and joy.
Which man may imitate.
Maya man look up
From the utter hardship of his life
And say: Let me also be
Like these? Yes. As long as kindness lasts,
Pure, within his heart, he may gladly measure himself
Against the divine. Is God unknown?
Is he manifest as the sky? This I tend
To believe. Such is man's measure.
Well deserving, yet poetically
Man dwells on this earth. But the shadow
Of the starry night is no more pure, if I may say so,
Than man, said to be the image of God.
Is there measure on earth? There is
None. No created world ever hindered
The course of thunder. A flower
Is likewise lovely, blooming as it does
Under the sun. The eye often discovers
Creatures in life it would be yet lovelier
To name than flowers. O, this I know!
For to bleed both in body and heart, and cease
To be whole, is this pleasing to God?
But the soul, I believe, must
Remain pure, lest the eagle wing
Its way up to the Almighty with songs
Of praise and the voice of so many birds.
It is substance, and is form.
Lovely little brook, how moving you seem
As you roll so clear, like the eye of God,

Through the Milky Way. I know you well,
But tears pour from the eye
I see gaiety of life blossom
About me in all creation's forms,
I do not compare it cheaply
To the graveyard's solitary doves. People's
Laughter seems to grieve me,
After all, I have a heart.
Would I like to be a comet? I think so.
They are swift as birds, they flower
With fire, childlike in purity. To desire
More than this is beyond human measure.
The gaiety of virtue also deserves praise
From the grave spirit adrift
Between the garden's three columns.
A beautiful virgin should wreath her hair
With myrtle, being simple by nature and heart.
But myrtles are found in Greece.
If a man look into a mirror
And see his image therein, as if painted,
It is his likeness. Man's image has eyes,
But the moon has light.
King Oedipus may have an eye too many.
The sufferings of this man seem indescribable,
Inexpressible, unspeakable. Which comes
When drama represents such things.
But what do I feel, now thinking of your
Like brooks, I am carried away by the end of something
That expands like Asia. Of course,
Oedipus suffers the same For a reason,
Of course. Did Hercules suffer as well?
Indeed. In their friendship
Did not the Dioscuri also suffer
Yes, to battle God as Hercules did
Is to suffer. And to half share immortality
With the envy of this life,
This too is pain. But this also
Is suffering, when a man is covered with summer fre-
ckles,
All bespattered with spots. This is the work
Of the sun, it draws everything out.
It leads young men along their course,
Charmed by rays like roses.
The sufferings of Oedipus seem like a poor man
Lamenting what he lacks.
Son of Laios, poor stranger in Greece.
Life is death, and death a life.

ANEXO C | LINHA DO TEMPO 1941-1990.

ANEXO C | LINHA DO TEMPO 1991-2017.