



O Ensino do desenho em arquitetura e design

Teaching drawing in architecture and design

Entrevista concedida por Pedro Antônio Janeiro* a Elisa Bernardo**

*Pedro Antônio Janeiro é arquiteto, mestre e doutor pela FA/UTL. Atualmente é professor da Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa, (FAULisboa). Tem vários livros publicados, relacionados à sua produção acadêmica (além de duas obras poéticas). Destacamos: Perspectivas (e Outras-Ima-

gens) da Arquitectura I (2009), Origens e Destino da Imagem - Para uma Fenomenologia da Arquitectura Imaginada (2010), Architecturas-Ficcionaladas: O Desenho (2011) e Do Papel do Desenho (2012). **Elisa Bernardo é arquiteta e aluna de doutorado na FAU-Lisboa

Resumo

A entrevista que a doutoranda Elisa Bernardo realizou com o Prof. Pedro Antônio Janeiro configura um dos desdobramentos do 2º Seminário Internacional Representar – Brasil 2013, realizado em São Paulo em Agosto de 2013. O texto flui a partir do tema central da importância do projeto e de suas representações na formação do arquiteto discorrendo sobre o que é (ou deveria ser) a arquitetura. É evidente a preocupação de Janeiro com os estudantes e a relação que estes estabelecem com o desenho e, através do desenho, com a realidade, e como o projeto se apresenta na mediação entre o “habitante” e o “habitação”.

Palavras-chave: Desenho. Projeto. Ensino de arquitetura.

Abstract

The interview that the doctoral student Elisa Bernardo held with Prof. Pedro Antônio Janeiro configures one of the consequences of the “2nd International Seminar Representation - Brazil 2013”, held in São Paulo in August 2013. The Text flows from the central theme of the importance of the project and its representations in architectural education by talking about what is (or should be) architecture. Clearly the concern of Pedro Janeiro is with students and the relationship they establish with the design and through design, with reality and how the project is presented in the mediation between the “inhabitant” and the “cabin”.

Keywords: Drawing. Design. Architectural education.



video “Profundidades e seus planos” apresentado no seminário internacional “Representar Brasil”, São Paulo, 2013.

> [clique para assistir](#) <

Elisa Bernardo (E.B.): Como sabe, a problemática da minha investigação situa-se no ensino do desenho, não como disciplina autónoma, mas como disciplina integrada nos Cursos de Arquitetura e de Design. Assim, temos como pano de fundo o estudo de relações entre o desenho e o projeto. Começaria por lhe colocar uma questão de ordem genérica: Concorda com a afirmação de Molina de que “um desenho sem projeto é impossível”?

Pedro António Janeiro (P.A.J.): Depende um pouco daquilo que entendemos por “projeto”. A palavra “projeto” tanto é usada em arquitetura, como, por exemplo, em psicanálise, ou noutras disciplinas; “projecto” sempre tem a ver com qualquer coisa que se vai fazer a seguir, seja realizar uma casa ou uma fantasia. Falamos portanto de ação futura: o projeto é um momento que se vai buscar ao futuro; um momento que o desenho pode trazer para o presente, para o agora no efectivamente aqui. A palavra “representação”, aliás, quer dizer isso mesmo: apresentar de novo, re-apresentar.

Sim, posso concordar com Molina quando diz que não há desenho sem projeto.

(E.B.): Costuma transportar essas ideias para o terreno da sala de aula, i. é., considera importante explicitar essas ideias, junto dos seus alunos?

(P.A.J.): É importante, sim. Sempre dei aulas em arquitetura, i. é, a aprendizes de arquitetos, e considero importante responsabilizá-los no sentido de que não chega fazer um desenho bonito. É preciso perceber que há as pessoas.

Quando aplicado aos estudos do espaço e do habitar, um desenho bonito não é suficiente porque as pessoas não habitam no objeto que o desenho provoca da mesma maneira que habitam nesse desenho que o originou. Porque estamos do lado de fora, o desenho é como se fosse uma janela e o para lá dela, mas sentida pelo lado de dentro. Ou de fora, de um lado, ou de outro, sentindo por dentro, uma coisa é o desenho, outra a casa, respectivamente.

Portanto, para um arquiteto ou para um designer, o desenho está associado a esse sentido de responsabilidade, ou de ética (ou, de estética, o que é o mesmo – segundo Wittgenstein). Mas há mais: por um lado, é isso mesmo, o desenho é “responsabilidade”, por outro é “teste”, por ou-

tro ainda pode ser objeto artístico, autónomo e livre. E é ainda, sobretudo, processo. Aqui, poderíamos derivar na resposta e ver o que é isso do “processo”. E porque podemos vê-lo, também, sob o ponto de vista do tempo, de uma forma mais mística digamos (porque parece que o tempo pára quando se está a desenhar), o desenho pode ser uma espécie de sonho sempre que a nossa entrega àquilo que a coisa é para nós nos mobiliza, e, talvez por isso, o resto do mundo se anula. Podemos igualmente vê-lo de um ponto de vista físico-químico, perceber que o desenho é mais um objeto que se acrescenta ao mundo – o que também é engraçado: uma folha de papel não é só uma superfície atravessada por traços simulando profundidades, na qual um ponto tanto pode ser um planeta, como um nariz, um vírus, ou outra coisa qualquer; um desenho é um paralelepípedo feito de papel e, à medida que se acrescentam a tinta ou a grafite, o paralelepípedo vai ficando cada vez mais pesado. Só que ali não está nada: são os nossos olhos que compõem aquilo, e depois, os olhos dos outros, como se estivessem por trás dos nossos, que recompõem a realidade.

(E.B.): Suponho que essas conversas fazem parte do “batismo” que faz aos alunos recém chegados... Eles vão ouvindo e vão ficando avassalados...

(P.A.J.): Um pouco... Não sei se “avassalados”, o importante é não pensarem que estão aqui a “fazer bonitos”. É bom ver desenhos bons, é um

cansaço ver desenhos maus... Eu não gosto de ver desenhos maus e, se calhar, é por isso que me esforço por ensinar os meus alunos a fazer bons desenhos, também sob o ponto de vista estético, com qualidade artística, etc. Mas, o desenho não se esgota na superfície das coisas, na sua pele...

(E.B.): Situemo-nos agora no desenho de observação - que é uma modalidade particular de desenho, com meios e fins próprios, e que persiste integrado nos planos curriculares dos cursos de Arquitetura e de Design. Este facto faz supor que a observação desenhada traz, de algum modo, mais-valias à prática do projeto. Gostava que me assinalasse algumas delas...

(P.A.J.): Vou recuar um pouco e começar por expressar a minha opinião: penso que, de um modo geral, as faculdades de arquitetura não são faculdades de arquitetura, são faculdades de projeto. A arquitetura é outra coisa, é, pelo menos, a relação entre uma pessoa que habita e um objeto que se oferece a esse habitar; ela é uma espécie de moldura do Homem em sociedade. Esse (pressuposto) habitar, nas faculdades de arquitetura, é feito enquanto projecto, enquanto, portanto, desenho.

Voltamos então ao princípio da nossa conversa: há um espaço que eu idealizo... Eu não tenho a certeza se nós pensamos por imagens ou não, não sou neurocientista, nem sei se a palavra “imagem” em neurociência quer dizer a mesma coisa do que para um arquiteto ou para um pin-





tor, não sei se na mesma palavra não se concentram vários significados, não sei se é só um problema semântico... mas, o que é facto é que nós, nas faculdades de arquitetura (e eu estou muito à-vontade para falar disso porque sou professor de desenho e não de projeto) não ensinamos, a meu ver, arquitetura na sua, digamos, inteireza. Eu ensino desenho e não arquitetura, e não sei se o professor de projeto ensina arquitetura ou se ensina imagens projetivas ou projetáveis ou, de um ponto de vista mais filosófico, imagens que se podem projetar no futuro. Claro está que, com toda a boa vontade, nessas imagens do futuro, nessas projecções, implícito está o habitar... porém, um habitar por experimentar de facto, um habitar posto em hipótese...

Portanto: o desenho consegue prever essa hipotética relação que há-de haver entre o habitante e o habitáculo; mas, o desenho – não a arquitetura – é só um fragmento da parte visível dessa relação, quando a arquitetura é muito mais do que a parte visível e muito mais ainda do que um fragmento dessa parte visível!

Mas, isso, por outras palavras, quer dizer que os alunos não devem saber desenhar? Não! É justamente por isso que eles devem saber desenhar – porque eles devem, através do desenho, ultrapassar a parte visível da arquitetura. Devem conseguir ultrapassá-la justamente através dessa simulação que é a imagem, transcender essa espécie de fantasma que é a imagem.

Então, porque é que é importante o desenho de observação?

Acontece frequentemente que um bom aluno de desenho de observação não seja um bom aluno a projeto ou, ao contrário, que um aluno que saiba esboçar bem, transmitir um espaço que ainda não existe, não seja assim tão competente no desenho dito de observação. Porquê?

Porque o desenho de observação é ensinado de uma forma muito instrumental... (Como é que eu posso explicar esta ideia?) Nós desenhamos aquilo que estamos a ver. Aquilo que o aluno está a ver, não sendo exatamente igual àquilo que eu, como professor dele, vejo, não impede que consigamos chegar a uma espécie de consenso. Eu consigo avançar até ao objeto e apontar e dizer. “- Está a ver esta aresta aqui? Está a ver esta linha? Está a ver como a linha do horizonte muda conforme você se levanta ou se baixa?” Portanto, apesar da realidade ser só um pretexto, ela serve-nos como uma espécie de lugar de convergência do nosso olhar e, por aí, motivo para introduzir o tema complexo da figuratividade e dos critérios que a suportam. Se não fosse através da realidade, como é que eu comunicava com o aluno? Se não fosse assim, eu não saberia o que é que ele estava a ver e a pensar acerca daquilo que vê, e, no limite, que “casa”, através do desenho, ele pode querer e ser capaz de fazer! Portanto, nós partimos do real. Já sabemos que o real é uma coisa muito

complicada; não sabemos exactamente o que é o real, mas partimos do princípio que são as minhas conjecturas sobre isso a que eu chamo real com as conjecturas dele acerca dessa mesma coisa (se eu estivesse a escrever, punha a expressão “mesma coisa” em itálico) que vão permitir que cheguemos a uma plataforma de consenso acerca dos aspetos visíveis da coisa desenhada. Nós conseguimos dizer: “- Dê mais importância a isto, dê mais importância àquilo, ignore aquele aspeto...”, e portanto, nós partimos do desenho de observação também como metodologia a ser aplicada às imagens arquitetónicas que lhe vão eventualmente aparecendo na cabeça, no espírito, ou nisso que provoca a necessidade ou a vontade de ver por imagens as formas e os espaços que elas configuram.

Eu faço um exercício, aqui na faculdade, em que os alunos desenhavam não só em perspectiva aquilo que têm à frente dos olhos como o que têm nas suas costas – nas “suas”, deles! Eles sabem que há mundo atrás deles, conhecem-no mas não olham para ele enquanto o desenhavam.

Eles podem olhar para trás tantas vezes quantas quiserem, mas, enquanto estão a desenharem, não têm a realidade à frente. Este exercício traduz-se numa espécie de desenho intermédio entre o desenho de observação e o desenho de memória, porque pressupõe um tempo menor de exposição aos olhos (não esqueçamos que todo o desenho é de memória...). Isto ajuda-os a conseguir, um

dia, desenhar o seu projeto, i. é, a antecipar uma nova realidade quando não tiverem realidade à frente, nem sequer atrás; quando, portanto, eles próprios inventarem numa casa, num estádio, numa igreja, uma realidade nova ou outra. O desenho, para o arquitecto e para o designer, é uma espécie de primeiro sintoma da realidade, o que é muito caro para um arquiteto; e para o habitante ainda mais caro será.

(E.B.): Qual lhe parece ser o espectro coberto por esses argumentos? Mais precisamente, será que eles podem abranger indiferenciadamente a formação em Arquitetura ou em Design? Ou será que o aluno-alvo de cada um desses cursos apresenta, à partida, diferentes perfis, e/ou foca diferentes horizontes, aos quais pode interessar diferentemente o exercício do desenho de observação?

(P.A.J.): Não, não acho. Se estamos a falar dos alunos que aqui chegam ao 1º ano, devo dizer que um aluno de design faria o curso de arquitetura exactamente com a mesma facilidade com que o fará um aluno de arquitectura, e o contrário. Acho que os níveis de proximidade em relação ao objeto observado é que deverão ser diferentes.

(E.B.): Refere-se à questão da escala de representação?

(P.A.J.): A palavra “escala” é frequentemente mal usada. Não se deve, por exemplo, falar de escala quando se está a falar de perspectiva. A escala é a relação entre dimensões, certo? Entre a dimen-

são daquilo que eu chamo real e a codificação escalada em que eu faço o desenho. Portanto, eu digo: ou está a metade, ou está duas vezes mais, ou é cem vezes mais pequeno...

Aquilo que pretendo dizer é que é mais fácil perceber a importância que tem o desenho para um arquiteto do que para um designer. Partindo do princípio que o designer trabalha com objetos à escala da mão e à escala do gesto mais imediato, é muito mais fácil para este último construir um protótipo, do que para um arquiteto manejar os assuntos da realidade futura com tijolos e com argamassas. Portanto, para o caso do arquiteto, o desenho é mais... (como dizer?) imprescindível, porque uma casa é uma coisa muito grande – e não dá para construir a casa / demolir a casa... O arquiteto tem de trabalhar numa escala que torne manejáveis as suas ideias e a própria futura realidade do objecto habitável.

Há um autor de que gosto muito, Neil Leach que, no livro *La Anestética de la Arquitectura*, cita Baudrillard e diz (a propósito das escalas de representação tanto nas maquetas como nos desenhos): “Em cada arquiteto, há um fascista em potência...”, porque, explica o autor, ele – o arquitecto, pelo efeito da escala – é um gigante relativamente às casas, às ruas, às cidades, ele está por cima, vê-as de cima, controla tudo e tudo prevê... Ah, e sem som, e sem movimento, e sem tacto! O designer, pelo contrário, consegue, ao construir o protótipo, uma aproximação muito mais efetiva das coisas do real.

Em síntese, voltando ao tema da realidade: o real só existe, de facto, enquanto representação – por existir um artifício representativo que lhe confere uma existência momentânea e factual. Deste ponto de vista, um desenho é isso: um artifício.

(E.B.): Como sabe, à partida, a modalidade de desenho manual mais usado pelo projetista é o esboço conceptual – chamemos-lhe desenho de concepção e não de observação. Este último configura objetos-já-existent, enquanto o outro, o desenho de concepção, configura objetos-por-existir, podendo aqui ser visto – segundo terminologias suas - como uma “primeira notícia” ou “promessa” dessas futuras existências e, por outro lado, como “uma espécie de racionalização dum intuição de objecto e/ou espaço arquitectónicos, uma espécie de ordenação, disposição regular, uma cosmologia.”¹

A minha pergunta é a seguinte: e o dito desenho de observação? Será que, no face-a-face que ele suscita com as aparências do mundo físico, poderemos vê-lo, também a ele, como um trabalho de ordenação, de disposição regular ou até como uma cosmologia que permite a construção e comunicação de “narrativas” alusivas ao real?

(P.A.J.): A pergunta é boa, gosto da pergunta, acho-a inteligente. O problema é, sempre: quais são as condições de existência do objeto para mim?

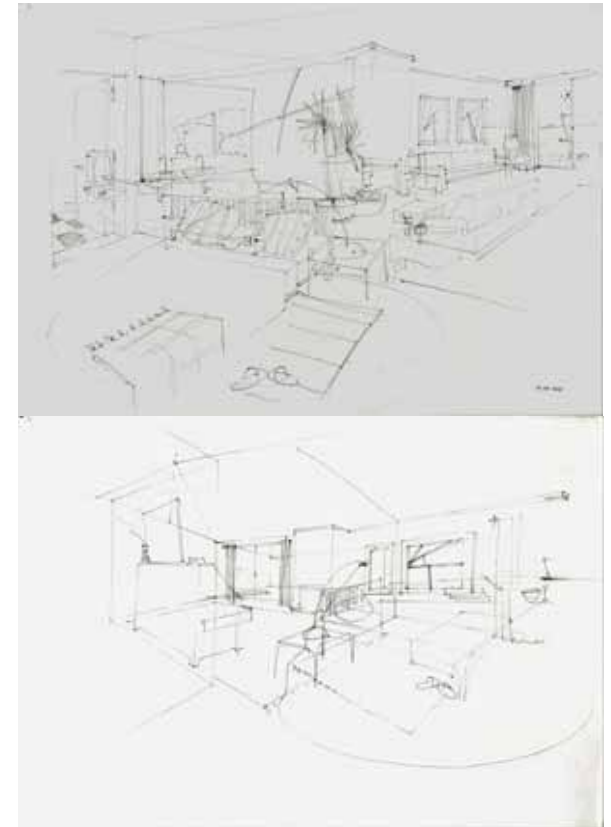
1.JANEIRO, Pedro António, *Origens e destino da imagem – para uma fenomenologia da arquitectura imaginada*, Chiado Editora, Lisboa, 2010, p. 408/409.



É indiscutível a evidência originária destas chaves em cima da mesa [Pedro Janeiro acaba de colocar um molho de chaves sobre o tampo da mesa à beira da qual estamos ambos], mas como é que elas existem para mim e como é que elas existem para si? É que não é só um problema de posicionamento geográfico, de GPS... O meu ponto de vista sobre as chaves, e o ponto de vista da Elisa sobre as chaves coincidem ao ponto de nós conseguirmos comunicar sobre elas (afinal, por outro lado, eu e a Elisa, como sujeitos, coincidimos no tempo em que observamos as chaves). Se isso assim é, é porque nós partilhamos a mesma história e a mesma natureza - é por isso que este objeto é permissivo, enquanto forma, à minha significação e à sua. E o que é que isto importa ao desenho de concepção e ao desenho de observação, tal como formulava a sua pergunta?

Enquanto nós falamos e/ou desenhamos as coisas observáveis, conseguimos comparar o nosso exercício figurativo (se não for figurativo você não percebe o meu desenho) dentro de uma certa lógica realista (em função da qual as nossas representações podem ser consideradas como mais próximas ou mais distantes, mais perceptíveis ou menos perceptíveis); relativamente a um desenho mais conceptual, as suspeitas aumentam: se eu, por exemplo, fizer um desenho de uma casa que a Elisa não conhece, a Elisa fica só agarrada ao meu desenho e não à comparação entre o meu

desenho dessa casa e essa casa que não existe – a Elisa fica muito mais limitada, tem de acreditar em mim cegamente, acriticamente.



Figuras. 4 e 5 (acima) – Desenhos de Pedro António Janeiro, grafite sobre papel, formatos A3)

E agora, aqui, vem o problema da figuratividade e da não-figuratividade.

Imagine que, por um defeito realista (“realista” no sentido em que é usado na pintura), por um defeito da minha pouca capacidade para me

aproximar aos critérios realistas da sua natureza e da minha natureza, da sua história e da minha história - que é, entre outras coisas, a história da arte e da representação visual das coisas - imagine que eu não sou capaz, mas que a Elisa parte do princípio de que eu sou capaz. Então, a Elisa está a pensar que a casa que eu estou a desenhar é outra que não esta. Por outro lado, eu não acho que uma ideia de uma casa tenha, em teoria, uma existência diversa da casa já construída - já que, do meu ponto de vista, tanto uma coisa como outra é (revestida ou feita por) um conjunto de conjeturas.

(E.B.): Então, a pergunta que lhe coloquei - todas aquelas ideias de “ordenação”, de “cosmologia”, etc...?

(P.A.J.): Tudo é, sim, aplicável à observação. O termo “cosmologia” deve ser entendido no sentido em que o aluno está a construir um mundo! Porque o mundo do desenho das chaves é tão válido como o mundo do desenho da casa que não existe, não é?

Mas podemos complicar, se quisermos, e podemos acrescentar: o meu desenho das chaves e o meu desenho da casa são mais parecidos um com o outro do que o desenho das chaves com as chaves propriamente ditas. As duas realidades - a existente e a por construir - têm exatamente o mesmo estatuto, para quem desenha; pode é ser mais fácil ou mais difícil chegar a elas: uma está à frente dos meus olhos e eu posso facilmente vol-

tar lá, e a outra está dentro de mim. Está dentro de mim mas preciso de a desenhar para a ver e comunicar - ou, então, bastaria eu estalar os dedos e ela aparecia. Para o aluno conseguir vê-la, tem de a desenhar.

(E.B.): Estamos de novo na aula de desenho: vê algum interesse de ordem pedagógica em olhar para estes dois diferentes tipos de registo (observação/concepção) lado-a-lado, analisar as suas características e procedimentos gráficos, supor o pensamento que está por detrás, tirar daí ilações de qualquer natureza? Supunhamos que põe em confronto as duas modalidades de desenho a partir de um mesmo autor, de um Siza ou de um Alvar Aalto...

(P.A.J.): Eu não tenho heróis! É verdade que mostro desenhos, muitas vezes, aos meus alunos. Ligo o computador à Internet e faço projectar vários tipos de desenhos. Faço-o porque os alunos chegam aqui com a ideia ou de que não sabem desenhar de todo ou de que são óptimos, não sendo nem uma coisa nem outra! É que vêm todos com uma espécie de modelo de desenho, na cabeça, ligada ao estilo fotográfico, de superfície, etc. Então, essas aulas servem-me para desmistificar várias coisas. Por exemplo, há desenhos do Picasso que não são bons desenhos, ninguém olharia para eles se não soubéssemos que eram de Picasso e se não existisse um mercado da arte a confundir tudo. Outra coisa a mostrar aos alunos: as inúmeras possibilidades de desenhar de diferentes maneiras, com lápis, com canetas, com giz, com tin-



ta, com água, com pontinhos, com traços... para, de certa forma, partir o preconceito com que eles aqui chegam (é normal, vêm do liceu onde o desenho é o que é...). Têm de perceber que figurar uma coisa através do desenho não é só fazer parecido. Se eu quiser fazer parecido, pego no meu telefone, tiro uma fotografia da realidade, meto-a no bolso e vou-me embora. Se eu consigo fazer isso com essa tecnologia que existe desde 1826 – com Joseph Nicéphore Niépce –, para que é que preciso de desenhar?

Porque o desenho serve para outras coisas...

(E.B.): Voltemos à citação de Molina. Suponho que a ação de representar um objeto concreto, com base na observação direta, pode ser vista como um projeto gráfico... A minha pergunta é a seguinte: este projeto gráfico é pertença do aluno ou do professor?

(P.A.J.): Qual projeto? Não percebi a pergunta...

(E.B.): Estou a admitir integrar o desenho de observação num projeto de natureza gráfica. Quando estamos em aula, perante um modelo, e pretendemos desenvolver um exercício de representação, fazemos disso um momento colectivo, prédefinindo um objetivo comum e partilhando metodologias de acção igualmente comuns. O aluno não tem a “rédea solta”, tem, pelo contrário, como que um programa a cumprir. Se se tratar de um desenho de modelação, por exemplo, o programa a ter em conta é diferente do de um desenho

de contorno, ou de um outro qualquer... Nesse sentido, o olhar que está a ser promovido sobre o modelo em estudo é um olhar de projetista.

(P.A.J.): Talvez agora eu tenha entendido a pergunta... Vejamos: quando eu estou a desenhar uma pera, por exemplo, eu não estou só a desenhar aquela pera. Sem querer, eu estou a desenhar todas as representações de pera que eu conheço. Para quê?

Para que a minha representação de pera seja reconhecida como... “pera”! Senão, ela não vai ser reconhecida como tal. Isso começa logo pelo ponto de vista: se eu desenhar uma pera assim [Pedro Janeiro gestualiza uma posição de topo, da pera imaginada, relativamente ao seu próprio olhar], com o pedúnculo “a olhar” para mim, o desenho não vai resultar... Portanto: desde logo, a posição ou postura do meu modelo pera, antes mesmo de eu pegar no lápis ou na caneta, já é desenho. Porque eu estou a escolher o ponto de vista através do qual aquela pera pode ser mais pera para mim ou, se quiser, o ponto de vista através do qual a pericidade se revele no meu desenho. Faço-o para mim, o construtor, e para o outro que vai descodificar o desenho da pera que eu desejo que não pareça com uma batata.

(E.B.): Estou a lembrar-me de Arnheim, com o exemplo das diferentes vistas do cavalo...

(P.A.J.): Sim! E é uma coisa que o cubismo vem explicar muito bem... Cézane explica isto mui-

to bem, não com peras mas com maçãs e com crâneos... Em suma, estou muito interessado em que o aluno perceba que, através do seu desenho, está a fazer substituir a realidade, que o seu desenho é uma simulação de um aspeto visível da realidade, ou seja, que a representação tem de tomar o lugar, tem de ficar em vez do objeto representado. A semiologia explica-o e chama-lhe signo, nós chamamos-lhe desenho. O problema da semiologia é que reduz todos os processos linguísticos, ou melhor, comunicativos, aos processos usados nas línguas naturais – o primeiro e o segundo níveis de articulação, etc., a poesia ou a música atonal... o ponto, a linha ou a mancha do desenho não podem ter uma correspondência com morfemas e fonemas, sílabas ou o que seja.

Isto, por um lado. Voltando à pera. Por outro lado, temos todos os problemas que isto envolve: eu quero que a pera caiba na folha A3, que não fique cortada a meio e quero saber resolver outros problemas do mesmo tipo, que são problemas divertidos do desenho. Normalmente, o que eu faço é perguntar: Como é que eu desenharia a pera, qual é a melhor maneira de a desenhar? Com que linha, com que instrumento? Então, imediatamente antes de partirmos para a pera, peço ao aluno que construa linhas, só linhas, mas linhas onduladas que, olhando depois para a pera, e domesticando essas linhas, enrolando-as de outra maneira e aplicadas à visualidade da pera,

podem fazer jus à pera com mais facilidade.

(E.B.): Desculpe insistir (é que não é suposto eu soltar-me do meu “guião”...) mas repugna-lhe aquela ideia de ver o desenho em aula como um projeto gráfico? E aquela ação de pôr os alunos todos a fazer a mesma coisa – “Vamos (todos) experimentar o método da modelação ou falar de síntese expressiva...”?

(P.A.J.): Eu não faço ideia absolutamente nenhuma daquilo que a Elisa está a falar... Fala-me em “síntese expressiva” e eu só penso que o aluno ficaria logo às aranhas quando ouvisse o termo...

(E.B.): Mas esse termo e outros são explicados ao aluno... E, aqui e agora, estou a usar uma gíria para tentar comunicar consigo...

(P.A.J.): Não, não partilho da gíria! Lembra-me aqueles professores de desenho que eu tive e que falavam em desenho mais ou menos expressivo...! Repare, eu estou muito interessado no meu aluno individualmente; dizer-lhe que utilize o A3 ou o A2, para mim, já me custa! Eu não estou a ser irónico em relação à terminologia, o que eu acho é que, se a pessoa teoriza muito o processo, o método... Repare, dar aulas de desenho não é dar aulas de caligrafia! Eu tive aulas de caligrafia, no colégio, e bem sei o que me custava (em vez de estar a escrever em folhas de duas linhas) escrever em quatro linhas por causa das “patas” dos J e dos L e de todo aquele inferno (e depois, lá no fundinho da folha, fazia-se um desenho pequenino, para compôr a coisa...)



Eu estou agora a escrever um texto sobre o desenho do céu, e a desenhar ao mesmo tempo... O que eu posso é dizer aos meus alunos como é que eu desenharia o céu, aquele céu específico, qual o ponto por onde começava. Porque a realidade é densíssima, complexa, enorme... Uma rua é um mundo gigantesco; não podemos meter o aluno numa rua e dizer-lhe que a desene, simplesmente; porque há a perspetiva e o ponto de fuga e mais as linhas que são verticais e que ele não está a conseguir fazer porque a mão não vai para onde os olhos mandam... Se eu lhe vou falar em sínteses expressivas, em programas...!! O que posso dizer ao aluno é “Veja lá a linha em que as casas tocam no céu, desene lá isso! E agora, a partir de todos os pontos em que a sua mão hesitou, trace-me verticais, para baixo.” Ele percebe isto e, de repente, ele tem a rua na folha, nem ele sabe como. Mas isto é um de trezentos mil métodos que existem para desenhar uma rua. Este é um desenho por adição e eu podia falar antes de desenho por subtração, podia falar da atmosfera da rua ou falar dos ritmos das fenestraçãoes, ou de harmonias... temos, aliás, de ter sensibilidade para o facto de que eles vão ser arquitetos e chamar à conversa esses aspetos. Claro que é importante dominar a perspetiva corretamente mas o que interessa, depois, é saber fazer precisamente o contrário (a Elisa, como professora de desenho, sabe isso tão bem como eu). Eu mostro-lhes que consigo fazer a perspetiva de uma rua com 7, 8, 10 pontos de fuga, mas isso é porque domino muito bem os te-

orem da perspetiva e sei enganar a perspetiva (que já, de si, é um engano) e fazer daquilo uma coisa “comestível”.

Aprender a perspetiva, sim, aprender todas essas coisas, para depois serem mais livres.

(E.B.): Eu tenho aqui questões que igualmente se enredam com liberdade versus disciplina, mas sempre a partir dos métodos, com todas as clivagens ou tensões que a sua adopção pode provocar entre as vontades do professor e do aluno...

(P.A.J.): Ah, sim, há alunos teimosos! Eu acho que tenho uma boa relação com os alunos, mas há alunos mais difíceis do que outros... O Rolando Sá Nogueira contava que recomendava aos alunos “Dois lápis, três pincéis, e mais isto e mais aquilo e...100 gramas de humildade!”

Mas eu não sou daqueles que subestima o aluno, pensando que eles sem mim não aprendem a desenhar.

(E.B.): O desenho de representação terá um estigma? O Pedro já se referiu, nesta entrevista, a “preconceito” mas, ainda assim, pode querer abordar o problema de outro modo e por isso faço-lhe a pergunta prevista, que é a seguinte: Fale-nos um pouco das ideias e pré-conceitos que os alunos eventualmente trazem acerca do desenho de observação, antes de engrenarem na visão que a sua disciplina promove...



(P.A.J.): Os preconceitos dos alunos são os das pessoas normais em relação à representação. Toda a gente nasce com apetência para desenhar, como para falar. Depois, há uns que aprendem a escrever e são poetas, há outros que são jornalistas, outros que só falam e não escrevem, outros que falam mal... e com o desenho acho que se passa exatamente a mesma coisa. Todas as crianças têm um gosto enorme por agarrar num lápis e desenhar por todo o lado, riscar as paredes, etc, mas, a partir de uma certa altura, todos passam a desenhar a casa com a chaminé e um jardimzinho à frente... Eu nunca estudei o desenho infantil, mas isto é a lana caprina, toda a gente sabe. Portanto, os preconceitos começam logo quando as crianças começam a aprender a ler e aprendem também que o céu tem de ser azul.

E com os nossos alunos é assim: eles querem muito fazer aquele desenho à século XIX, com carvão e esfuminho, que parece-mesmo-que-está-vivo. Não sei lá por que artes mágicas, mas vêm com isso metido na cabeça. Então, tiram a fotografia à namorada e depois fazem um desenho igual e põem uma moldura... Esse estilo de representação é um preconceito, sem dúvida.

(E.B.): E essa visão preconceituosa trazida pelo aluno, cabe à disciplina do Desenho dissolvê-la?

(P.A.J.): Não, não sei se cabe dissolver. Na pergunta anterior aparecia uma palavra de que gosto muito – a palavra “estigma” – que é o estigma do realismo. O realismo é o estilo de representação

em função do qual se pode falar em figuratividade ou em não-figuratividade (quem coloca muito bem esse problema é o Arnheim..). Esta coisa da semelhança está-nos inculcada até à última célula desde o Renascimento...

(E.B.): Mas temos de remexer nisso, não é?

(P.A.J.): Já tentámos: o impressionismo tentou e não conseguiu, o cubismo tentou e não conseguiu, o suprematismo e não conseguiu... O Yves Klein até conseguiu que gostássemos daqueles quadros todos azuis, e também gostámos de Cézanne e até de Turner, antes deles. Todos eles romperam com estigmas realistas. No caso do Constable, sabemos que a produção pictórica dele não era compreensível para os seus contemporâneos, eles não viam aquilo que nós vemos hoje. E são justamente os artistas, sobretudo os pintores e desenhadores, que fazem avançar contrariedades a esse estigma realista, levando as pessoas a ver as coisas de outras maneiras, a pouco e pouco... Mas os quadros estão nos museus, não estão nas casas das pessoas!

Voltando ao aluno: se o aluno não faz semelhança à realidade, você chumba-o! Se ele lhe apresentar um portfolio cheio de desenhos e a Elisa não reconhecer, neles, a realidade (aquela pera ou aquela rua que desenharam nas aulas), você chumba-o. Portanto, o problema é nosso, também! Achamos muita graça quando vemos umas coisas arrojadas, porque achamos que o aluno deve estar a ultrapassar uma determinada bar-

reira cultural, porém um desenho parecido é um desenho parecido, é um bom desenho! Tenho de ser honesto comigo próprio e admitir isto.

(E.B.): Nós temos balizas que se vão clarificando ao longo do percurso pedagógico. Sabemos o que é que dissemos ao aluno e percebemos se ele ouviu e percebeu, ou não...

(P.A.J.): Mas nós também não queremos que os nossos alunos, um dia arquitetos, cheguem à obra e comecem a fazer desenhos neoplasticistas para explicar o encaixe do alumínio na alvenaria, porque o construtor não vai entender. Estou a lembrar-me do Daciano, que dizia que uma pessoa tem de ser informada, ilustrada e lida, mas tem igualmente de saber em que situações é que vai precisar disso; não é quando vai pôr gasolina que vai começar a dizer: “- Sr. gasoleiro, estive aqui a pensar: lembra-se daquela parte em que Merleaux-Ponty fala de...?” (risos) A pessoa tem de saber adequar! O aluno deve, também ele, saber adequar a sua linguagem gráfica à situação que tem em mãos! Tem de saber o que é que tem de lastro para resolver cada situação através de um desenho eficaz. Não quer dizer que não possa ser artista, simultaneamente: em qualquer desses desenhos pode haver artisticidade (que não estorva, nem é uma coisa a mais, porque é uma coisa intrínseca), além de eficácia.

(E.B.): Começámos por falar de pré-conceitos, proponho agora que passemos aos conceitos, dentro de uma lógica de substituição, que passo

a explicar: quando o aluno ultrapassa um determinado preconceito – como o daquele desenho com esfuminho que fazia para a namorada – abre lugar, em si próprio, para novas visões, novas conceptualizações (que o levam a substituir aquele modo de fazer desenho por um outro). A pergunta é a seguinte: poderá apontar-nos algumas das novas aquisições conceptuais que, sendo “espicaçadas” pela experiência da observação, considera determinantes na formação do aluno? Ideias-chave, princípios, noções...

(P.A.J.): É que eu não parto desses princípios. Eu tenho alguma dificuldade em responder à pergunta porque eu não procuro “dissolver” preconceitos, eu acho que eles são normais, nas pessoas. O objetivo é outro: o aluno tem de se sentir seguro através do desenho, tem de conseguir pensar a arquitetura através do desenho. Mas também considero que, se ele conseguir pensar objetos arquitetónicos de qualquer outra maneira e não quiser desenhar nunca mais, não faz mal!

(E.B.): Desde que consiga... pensar?

(P.A.J.): Desde que consiga fazer casas para as pessoas! E que sejam casas boas onde as pessoas se sintam bem, não é? Porque há arquitetos e arquitetos, ter uma licenciatura em arquitetura não significa que se é arquiteto (como em tudo, também há bons e maus médicos). Quando falamos de desenho, o que é o aluno ideal em desenho? É aquele cujos desenhos o ajudam a prever bem a felicidade dos outros que irão um dia habitar as casas que ainda estão só no papel, é aque-

le que consegue ser sensível ao aspeto humano!

Esta resposta é um pouco para me esquivar aos termos em que me colocou a pergunta...

(E.B.): Compreendo e não tem qualquer importância, prossigamos. Vou citar, de novo, um extrato de sua autoria: “Reconhecer o objeto na imagem não é compreender a imagem, ainda que seja um começo”². Suponho que é esse o “começo” do aluno que comumente nos chega e que toda uma compreensão mais aprofundada e esclarecida acerca das imagens ocorre num segundo nível de maturidade de quem as estuda. Será que esse “segundo nível” acontece no tempo de vida da “nossa” disciplina?

(P.A.J.): Não sei! Não lhe sei dizer. Mas atenção, esses dois diferentes níveis podem sobrepor-se! É sem dúvida um começo eu olhar para um desenho de um cão e reconhecer lá um cão, porque eu através disso percebo, não só o cão, mas também a narrativa - percebo o cão em situação, percebo as entrelinhas do desenho. Estou a lembrar-me outra vez do Sá Nogueira, de um desenho dele: se eu não reconhecer naquela figura uma mulher, não consigo perceber que aquilo pretende representar uma cena bíblica que é a Susana e os Velhos. Antes de eu perceber que ela é a Susana – o tal segundo nível – eu tenho de perceber que está ali uma mulher... No segundo nível, a mulher passa a ser a Susana, bem como todas as representações das Susanas e dos Velhos que existem na história da pintura desde que

alguém escreveu esse texto bíblico... Se for um cavalo, é pior, porque há muito mais representações de cavalos na História... Ou as figuras religiosas – quantos Cristos há, por exemplo?

(E.B.): Vamos agora aos métodos que apoiam a observação desenhada, concebidos para orientar o ver e o fazer, canalizar a observação e organizar a ação do aluno. Começo por lhe perguntar como vê o recurso a tais métodos - maior ou menor pertinência, abrangência, vantagens e desvantagens, limites ou mesmo perigos...

(P.A.J.): O Umberto Eco, que é um autor de que não gosto mas que trabalha com uma boa bibliografia – o que é uma grande vantagem – tem uma frase (penso que é dele, embora esteja escrita entre aspas...) que diz que “é preciso inventar limites para se poder criar livremente.” Eu acho que ele tem razão. E diz outra frase: “O sol brilha até numa colher de café.” Estas frases andam paredes-meias com aquilo que foca a pergunta. Se eu disser aos alunos “- Desenhem para aí!...”, eles não vão desenhar nada. Há um método, portanto, até porque os alunos estão inseridos numa turma e não podem estar ali “à vara larga”. O método pode começar por ser a escolha dos objetos, “Vamos hoje fazer objetos naturais”, ou “Vamos agora desenhar com linha, pelo contorno” (o que é uma abstração, como sabe, porque a linha não está lá) ou “Vamos desenhar com claro-escuro” (e eles percebem que estamos a falar de sombras). Eles percebem as diferenças e começam a desenhar. O desenho é uma coisa

2. Obra citada, p.255.

muito íntima. É desejável que o desenho de cada um seja muito a sua forma de estar, até porque eles também têm de encontrar a sua forma de estar como arquitetos.

Mas é um facto que há escolas que se tornam muito conhecidas pelo seu estilo de representação. Logo, suponho que apliquem um método muito apertado... E mais: nas escolas onde certos professores são autênticas “estrelas de arquitetura”, todos os alunos que vão para lá querem ser como eles ou desenhar à maneira deles. Aliás, se não fosse assim, não haveria estilos nem na pintura, nem na escultura, nem na arquitetura, não haveria impressionismo, não haveria neo-realismo, não haveria dada... (se bem que isto dos estilos também seja uma coisa muito feita pelos historiadores de arte que são uma espécie de bibliotecários de imagens, não é?).

Eu tinha aí umas colegas que, quando viam desenhos dos meus alunos, me diziam “Vê-se logo que foi teu aluno!” Ora, eu não sei como é que faço isso. Os alunos vêem como eu faço e adoptam alguns “tiques” de representação... talvez porque reconheçam que o modo como faço resulta, do ponto de vista gráfico. Adoptam-nos por cópia, por osmose, por proximidade...

(E.B.): O que pode não ser fatalmente mau?

(P.A.J.): Penso que pode não ser fatalmente mau. Nesse aspeto, volto à caligrafia: como é que se ensinam os miúdos a escrever, se o “A” não for

um “A”? O “A” tem de ser um “A”, mas a verdade é que trinta ou quarenta anos depois, o meu “A” é totalmente diferente dos de qualquer meu antigo colega de carteira do tempo da primária, é um “A” cheio de mim, e os deles estão cheios deles, mas nenhum é, já, o “A” da professora que nos ensinou a escrever. Talvez o meu “A” ainda tenha qualquer coisa a ver com o da Maria de Fátima que me ensinou a escrever e talvez os desenhos dos meus alunos, daqui a trinta anos tenham qualquer coisa de mim. Talvez...

(E.B.): De novo palavras suas: “Os exemplos que anteriormente demos (o caso de Wivenhoe Park, de Constable; as árvores, as casas de campo ou os fazendeiros, de Van Gogh; o retrato de Gertrude Stein, de Picasso, etc.) não são, afinal, senão fruto de achamentos de outras estruturas que, nos objectos representados, os artistas encontraram, mas que os seus contemporâneos na altura (ainda) não tinham encontrado; não são, afinal, só simplificações empobrecidas da realidade, são simplificações que permitiram uma outra “modelização” da realidade segundo um outro ponto de vista.”³

Volto à didáctica da observação/representação, aos seus métodos de suporte e foco agora o professor. À sua escala e no seu contexto próprio, aceitaria ver o professor de desenho como um inventor de métodos, integradores de sistemas de regras e de operações de simplificação suscetíveis de “modelizar” a realidade segundo

3. Obra citada, p. 253.

toda uma diversidade de pontos de vista que o aluno ainda “não tinha encontrado”?

(P.A.J.): O meu desejo é que não. O professor é uma pessoa, uma pessoa que à partida sabe desenhar (eu acho que é importante que um professor de desenho saiba desenhar, senão é uma fraude). Acho que o professor pode mostrar a sua própria forma de inventar situações simplificadas – simplificadas porque o desenho vai substituir a realidade mas não é a realidade, é outra coisa (volto a lembrá-lo), é um objeto feito de grafite sobre pasta de papel e é cinzento e preto ou azul e branco... Nós sabemos que o objeto que estamos a construir é algo completamente distinto da realidade, é uma simulação da parte visível daquilo que eu estou a ver, do meu ponto de vista específico. Eu anco-ro-me na realidade (o que não significa que vou fazer um copy/paste) e vou criar, no campo visual de um determinado suporte, situações perceptivas homólogas àquelas que o objeto original provoca no observador (em mim ou no outro, senão não há figuratividade).

(E.B.): Todos sabemos que o computador veio reconfigurar as estruturas de pensamento e de ação dos projetistas. Considera que a problemática do observar/representar pela mão, em moldes tradicionais, deve sofrer reajustamentos na sua aplicação funcional aos planos curriculares? Reajustamentos nos conteúdos, nos objetivos, nas metodologias?

(P.A.J.): Vamos lá ver... O Illustrator é um up-grade da mão do Giotto. Os critérios estão todos lá,

está tudo exactamente igual. As imagens que se produzem, os rendering, as modelações, têm os pés lá no Renascimento, só que permitem trabalhar de uma forma mais fácil, mais democrática, mais acessível... mas igualmente contaminada – ao nível da qualidade da imagem – como eram as imagens do Renascimento! Com o computador, o óleo já não tem de secar, as tintas já não têm de ser diluídas, eventualmente consegue-se produzir um maior número de tipos de matizes, porque anteriormente só se podia contar com os olhos para as afinar e repetir, e não com os códigos de 0 e 1 dos computadores...

(E.B.): E a questão dos hipotéticos reajustamentos metodológicos? As suas aulas têm vindo a integrar quaisquer alterações metodológicas, nos últimos anos, no sentido de pôr em diálogo os meios manuais com os digitais?

(P.A.J.): Sim, pode haver interferência de tecnologias computadorizadas, que não o lápis, a caneta, o gouache, etc. O desenho pode ser digitalizado e tornar-se, ele próprio, o objeto a ser transformado ou justaposto a outras imagens, etc. Por exemplo, vamos agora fazer um workshop em Vila Viçosa (com um mínimo de 6 horas, em duas sessões) em que vamos desenhar pedreiras, com o céu e aqueles planos de água que existem no fundo das pedreiras... e isso vai ser feito no computador. Porque não, se temos essa tecnologia?

Métodos há muitos. Com computadores ou lápis ou até linhas de lã. Em Agosto, por exemplo,

a convite da organização do Seminário Internacional Representar Brasil 2013, vou a São Paulo. Descobri que os meus alunos desenhavam com maior facilidade as ruas onde existiam, como se construíssem um tecto à rua, linhas e cabos eléctricos (por exemplo, os cabos que alimentam os carros-eléctricos tão comuns em Lisboa). Com linhas rectas esticadas, este é um tecto feito sem querer; é um novo-tecto-da-rua – entre a terra e o céu – que, mesmo não tendo havido motivação estética na sua construção, visto de baixo, para mim (e para o meu hipotético aluno), faz-me repensar o céu enquanto coisa desenhável: o céu, portanto, enquanto figura e não somente como fundo-da(-figura-)rua; o céu que, portanto, cortado ao acaso por linhas (que cruzadas são figuras trapezoidais, quadrangulares, triangulares, pentagonais, etc. para mim, para mim que as conheço da Geometria), passa a ser uma espécie de exercício neoplasticista (como os de Mondrian, de Theo van Doesburg, ou como no retrato de Amédée Ozenfant ou como no Hollow Egg de Alexander Calder); ou uma carta de constelações; ou um vitral trans-neo-gótico [risos]; ou, à partida, antes mesmo de eu o começar a desenhar para desenhar a rua, um desenho com linhas sobre uma folha que em vez de ser de papel branco é de céu colorido. É fácil desenhar assim a rua porque é desenhar um (já) desenho. Isto também pode ser um método.

(E.B.): O que é que aprendeu, no plano pessoal, de mais marcante, ao ter experimentado a do-

cência do desenho?

(P.A.J.): Perceber como os outros vêem! Perceber como é que os meus alunos vêem, o que é que há de diferente entre a minha maneira de ver e a deles, a maneira de cada um deles. Acho isso muito engraçado...

(E.B.): Quer o ver cultural quer o ver fisiológico...?

(P.A.J.): Nós não sabemos, quando desenhamos, se estamos a desenhar aquilo que vemos, se aquilo que sabemos das coisas que vemos ou se a forma culturalizada em que aquilo aparece... Nunca se sabe muito bem. Por vezes, olho para um desenho de um aluno e pergunto-me “Como é que ele viu isto para desenhar assim? Porque é que ele deu mais importância do que eu daria a este ou aquele aspecto?” É muito engraçado, porque mesmo um aluno frustrado com o seu trabalho, quando olha para um desenho que se aproxima mais daquilo que está a ver, ele reconhece-o e diz “Mas este está melhor...” Ele não é deficiente das mãos nem dos olhos...

Por vezes, eles fazem um desenho por cima de uma fotografia, para nos enganar (mas nós damos sempre conta da fraude e dizemos-lhes). Eles fazerem isso até pode ser muito positivo: se eles perceberem que, se a mão faz com o lápis aquele gesto, com uma fotografia por baixo, numa mesa de luz, a mão poderá fazer exatamente o mesmo gesto quando já não estiver a olhar para uma fotografia, isto se ele considerar a própria realidade como um desenho tão formidável que é a própria realidade...



Eu estou aqui a ver a Elisa com o capitel lá atrás e eu posso olhar para tudo como se fosse um desenho. Se eu olhar para isto e inventar que tenho aqui um vidro à minha frente, eu consigo fazer um desenho tão real como a própria realidade – o aluno fica muito contente quando percebe isso.

Faltam-nos palavras para explicar o que é que acontece, mas o desenho é um processo que envolve o corpo todo. Não vale de nada ao aluno de desenho só ler muitos textos sobre desenho. Se ele, no momento de fazer um desenho, começa

a lembrar-se daquelas teorias complicadas, então não vai conseguir fazer nada. Contamos aqui com um certo “grau de inocência” – inocência no sentido etimológico do termo... como, portanto, um certo grau de originalidade.

Eu tenho muitos alunos que começam a desenhar bem, da noite para o dia. De repente, há ali uma patilha qualquer que se solta... É muito engraçado, já tive alunos que começaram com 7 (numa escala de 0 a 20) e acabaram o semestre com 16, 17. ■