REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

CONSTRUIR UMA AUSÊNCIA: INSURGÊNCIA POÉTICA E MEDIAÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM ARQUITETÔNICA

BUILDING AN ABSENCE: POETIC INSURGENCY AND MEDIATION IN AN ARCHITECTURAL LEARNING EXPERIENCE

Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e Artes • 26/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795598459

Noam Alves Martins Marson[1]

Anthony Goulart[2]

RESUMO

O artigo analisa uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida no Centro Universitário do Cerrado (UniCerrado), em Goiatuba, Goiás, em 2019, na qual uma intervenção arquitetônica articulou provocação artística, representação, prototipagem e construção em escala real. Inspirada em El Castillo (2007), de Jorge Méndez Blake, a proposta, formulada pelos estudantes sob enquadramento teórico docente, inverteu a relação entre presença e ausência, concebendo um vazio construtivo como crítica à distância entre saber e fazer na aprendizagem arquitetônica. Trata-se de relato de experiência de orientação teórico-analítica, baseado em registros fotográficos, croquis e reconstituição retrospectiva do docente participante, em diálogo com Duarte Jr., Mesquita, Ingold, Frampton, Schön e Dewey. A análise concentra-se em um episódio de desalinhamento durante a montagem em escala real, que expôs uma lacuna entre o que o croqui previa e o que o bloco cerâmico fez, e, em episódio distinto, no desafio lançado pelo professor de Sistemas Estruturais. Argumenta-se que o fazer expõe o que a representação não antecipa e que sua potência educativa depende das mediações que tornam esses acontecimentos perceptíveis, interrogáveis e passíveis de reelaboração; os registros permitem afirmar essa abertura, não sua consumação, nem presumir aprendizagem individual a partir do artefato construído.

Palavras-chave: Aprendizagem arquitetônica; Insurgência poética; Mediação pedagógica; Experiência tectônica; Poiésis.

ABSTRACT

The article analyzes an interdisciplinary pedagogical experience developed at the Centro Universitário do Cerrado (UniCerrado), in Goiatuba, Goiás, in 2019, in which an architectural intervention articulated artistic provocation, representation, prototyping and full-

scale construction. Inspired by El Castillo (2007), by Jorge Méndez Blake, the proposal, formulated by the students under the teachers' theoretical framing, inverted the relationship between presence and absence, conceiving a constructive void as a critique of the distance between knowing and doing in architectural learning. This is an experience report with a theoretical-analytical orientation, based on photographic records, sketches and the participating teacher's retrospective reconstruction, in dialogue with Duarte Jr., Mesquita, Ingold, Frampton, Schön and Dewey. The analysis focuses on an episode of misalignment during full-scale assembly, which exposed a gap between what the sketch foresaw and what the ceramic block did, and, in a distinct episode, on the challenge posed by the Structural Systems professor. It is argued that making exposes what representation does not anticipate and that its educational power depends on the mediations that make these events perceptible, interrogable and open to re-elaboration; the records allow us to affirm this openness, not its consummation, nor to presume individual learning from the constructed artifact.
Keywords: Architectural learning; Poetic insurgency; Pedagogical mediation; Tectonic experience; Poiesis.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem em Arquitetura e Urbanismo envolve relações entre conceber, representar, experimentar e construir. Embora essas atividades mobilizem conhecimentos distintos, sua articulação constitui uma dimensão fundamental da aprendizagem arquitetônica. O desenho antecipa possibilidades, mas não esgota as condições de sua realização; a construção confronta intenções com propriedades materiais, exigências técnicas e circunstâncias que nem sempre podem ser previstas.

Essa relação adquire relevância diante de práticas de ensino nas quais a representação tende a anteceder e, por vezes, substituir o contato direto com a matéria. O problema não reside na representação em si, mas na possibilidade de que o conhecimento arquitetônico seja reduzido à elaboração de soluções cuja realização permaneça exterior ao processo de aprendizagem.

Duarte Jr. (2012) compreende o conhecimento como elaboração de significados vinculados à experiência vivida; Dewey (1938) lembra que participar de uma atividade não equivale a aprender com ela. Entre a valorização do fazer, presente em Schön (1983), Ingold (2013), Pallasmaa (2009) e Sennett (2008), e a objeção de que a instrução com pouca orientação é menos eficaz (Kirschner; Sweller; Clark, 2006), este artigo não busca arbitrar o debate: oferece um caso em que o fazer expôs uma lacuna entre a representação e o comportamento material, e examina em que condições pedagógicas essa lacuna pôde tornar-se objeto de elaboração.

A aproximação entre experiência e conhecimento pode ter, ainda, dimensão crítica, quando a ação arquitetônica questiona significados estabelecidos no ambiente em que ocorre. Mesquita (2011) oferece, nesse sentido, uma referência delimitada: não se transpõe à experiência estudada o estatuto de ativismo sociopolítico examinado pelo autor, mas reconhece-se a possibilidade de uma ação artística produzir interrupção crítica no contexto de sua realização.

A experiência foi desenvolvida no UniCerrado, em Goiatuba, Goiás, no segundo semestre de 2019, com a participação das disciplinas Processos Arquitetônicos e Interdisciplinar 2, ministradas pelo autor, e, de modo interdisciplinar, da disciplina Sistemas Estruturais, a

cargo de outro docente. Partiu da obra El Castillo (2007), do artista mexicano Jorge Méndez Blake, na qual a presença de um livro na base de um muro altera sua configuração material.

A referência foi reinterpretada por inversão pelos estudantes, a partir de discussões teóricas conduzidas nas disciplinas: em lugar da presença que interfere na estrutura, propuseram a ausência como provocação, representando criticamente a tensão percebida entre saber e fazer. A intervenção buscou, assim, dar presença arquitetônica a uma questão dirigida ao próprio ambiente institucional.

O percurso envolveu estudos gráficos, prototipagem reduzida, experimentações com luz e sombra e uma construção em escala real, ao longo de um semestre letivo, com montagem final de três horas e trinta e quatro minutos, apresentada em evento institucional aberto a visitantes externos. Não foram empregados instrumentos para avaliar a repercussão dessa apresentação.

O problema investigado é **como uma intervenção arquitetônica de intenção poética e crítica pode constituir situação de produção de** conhecimento. O objetivo é analisar **as relações entre** intenção expressiva, representação, comportamento **material e** intervenção docente, identificando o que a montagem revelou que a representação não havia antecipado e em que medida esse acontecimento foi tornado objeto de elaboração.

Parte-se da proposição de que a potência educativa da experiência não decorre diretamente da manipulação de materiais ou da presença corporal, mas das mediações pelas quais os acontecimentos do fazer se tornam objetos de atenção,

interpretação e reelaboração. A insurgência poética, nesse contexto, não constitui um atributo acrescentado ao artefato concluído: participa da questão que desencadeou a experiência e orientou sua realização.

2. EXPERIÊNCIA, EXPRESSÃO E FAZER NA APRENDIZAGEM ARQUITETÔNICA

2.1. Vivenciar, Simbolizar e Conhecer

Em Por que arte-educação?, Duarte Jr. (2012) relaciona experiência vivida e simbolização: o conhecimento humano não se constitui por simples acumulação de informações, e os significados elaborados pela linguagem relacionam-se às experiências que lhes dão sentido.

No capítulo “Adestramento e aprendizagem”, o autor distingue a reprodução condicionada de respostas da capacidade de compreender e mobilizar significados em novas situações. Na aprendizagem arquitetônica, executar corretamente uma sequência construtiva não significa compreender as relações que a tornam possível.

Dewey (1938) acrescenta uma exigência decisiva: nem toda experiência é educativa; seu valor depende das relações que estabelece com experiências anteriores e das possibilidades que abre para as posteriores. A participação corporal numa atividade não é, portanto, evidência suficiente de aprendizagem.

O que importa pedagogicamente não é somente o que o estudante faz ou presencia, mas o modo como os acontecimentos são interpretados e incorporados a novas decisões. A análise desloca-se,

assim, do produto realizado para as situações em que concepções foram confrontadas com exigências concretas.

2.2. Insurgência Poética e Expressão Arquitetônica

Ainda Duarte Jr. (2012) distingue comunicação conceitual e expressão artística: a configuração sensível da arte participa da expressão de aspectos da experiência que a linguagem discursiva não traduz integralmente. Disso decorre que a intervenção arquitetônica não é a ilustração material de uma crítica; a forma construída participa da maneira como o conteúdo adquire expressão.

Por sua vez, Mesquita (2011), ao examinar relações entre arte ativista e ação coletiva, destaca proposições artísticas que operam criticamente sobre situações, espaços e relações sociais, em vez de produzir objetos para contemplação. A experiência aqui analisada tem outra natureza: sua escala é institucional, sua origem é pedagógica e sua duração é delimitada. A aproximação reside apenas na possibilidade de uma ação artística questionar significados naturalizados no espaço em que se realiza.

A insurgência poética não designa, assim, uma modalidade pedagógica estabelecida, mas a dimensão crítica de uma ação que interrompe circunstancialmente a leitura habitual do ambiente de aprendizagem e apresenta uma questão sobre suas próprias condições.

Em El Castillo, Méndez Blake introduz um livro na base de um muro, estabelecendo correspondência material entre um elemento cultural e uma alteração construtiva. A releitura na UniCerrado deslocou essa relação para a ausência: o vazio foi concebido como

provocação sobre aquilo que, na aprendizagem, pode permanecer afastado da experiência concreta. A crítica não se dirigia a uma deficiência empiricamente demonstrada da instituição, mas a uma tensão reconhecida como questão para a própria aprendizagem.

A insurgência poética manifesta-se na decisão dos estudantes de transformar essa questão em ação arquitetônica, produzindo uma configuração material capaz de sustentar uma provocação situada.

2.3. Poiésis, Materialidade e Produção de Conhecimento

Souza (2007), ao examinar as origens da noção de poiésis na tradição grega, vincula-a à produção material e intelectual: criar não se confunde com executar procedimentos predeterminados, e a produção poiética envolve a instauração de sentidos naquilo que se realiza. Produzir um artefato não significa, por isso, realizar uma experiência poiética em sentido educativo. A questão não se encerra no objeto produzido, mas envolve a possibilidade de que sua concepção e realização participem da elaboração de significados.

No campo educacional, Joel Martins (1992), conforme apresentado por Meneghetti (1994), propõe compreensão fenomenológica do currículo como construção cultural, em que o conhecimento se constitui nas relações entre sujeito, experiência e mundo. Bissoto (2018) compreende a educação poiética como processo relacional de interpretação e construção de sentidos.

Ingold (2013) examina o fazer como envolvimento com materiais e forças, no qual a forma não resulta apenas da aplicação de uma ideia prévia; Frampton (1995) evidencia que a construção participa da expressão arquitetônica, para além do procedimento técnico.

A poiésis designa aqui não a fabricação do artefato, mas a possibilidade de que sua realização participe da elaboração daquilo que se pretende expressar e conhecer: a intervenção é poiética não por envolver trabalho manual ou criação formal, mas porque a intenção crítica e as condições materiais permanecem abertas à transformação recíproca. Isso não opõe poiésis e techné; a crítica dirige-se à redução do fazer à execução de procedimentos.

2.4. Reflexão Durante a Ação e Mediação Pedagógica

Compreendendo a prática profissional como campo de reflexão diante de situações que não se resolvem pela aplicação de regras prévias, Schön (1983; 1987) entende que o profissional reformula o problema enquanto atua, respondendo às consequências de suas decisões. No ensino projetual, isso adquire caráter pedagógico quando as situações são acompanhadas por perguntas, demonstrações e discussões que favorecem novas interpretações.

A mediação, neste artigo, não é a transmissão de uma resposta correta pelo professor, mas o conjunto de intervenções que permitem transformar acontecimentos da experiência em problemas passíveis de elaboração. Materiais e docentes não têm funções equivalentes: os materiais apresentam comportamentos e resistências; o docente organiza, provoca e orienta situações em que tais acontecimentos podem adquirir significado. A mediação é tratada aqui como condição pedagógica da experiência, e não como mecanismo demonstrado de transformação do conhecimento dos estudantes.

Insurgência poética, poiésis e mediação delimitam-se, assim: a primeira participa da formulação crítica que orienta a ação; a

segunda permite compreender a produção criadora na relação entre intenção e realização; a terceira refere-se às condições pedagógicas pelas quais os acontecimentos do percurso podem tornar-se conhecimento.

A reflexão durante a ação, contudo, não pode ser presumida a partir de fotografias ou de um produto construído; exige episódios em que seja possível reconhecer a relação entre uma ocorrência, sua interpretação e alguma consequência para as decisões adotadas.

Há uma objeção relevante a enfrentar. Kirschner, Sweller e Clark (2006) sustentam que abordagens com pouca orientação, como a aprendizagem por descoberta e a baseada em construção, são menos eficazes para iniciantes do que a instrução direta, em razão da carga imposta à memória de trabalho. Hmelo-Silver, Duncan e Chinn (2007) respondem que a aprendizagem baseada em problemas e por investigação não é de "orientação mínima", pois depende de andaimes. A experiência relatada não pretende arbitrar esse debate; seu interesse está em oferecer um caso em que a atividade construtiva foi acompanhada de intervenção docente situada, sem que se sustente a superioridade do fazer sobre a instrução.

3. PERCURSO DA EXPERIÊNCIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A atividade foi desenvolvida no UniCerrado, em Goiatuba, Goiás, no segundo semestre de 2019, em articulação entre três disciplinas: Processos Arquitetônicos (quinto período) e Interdisciplinar 2 (terceiro período), ministradas pelo autor, e Sistemas Estruturais (sétimo período), a cargo de outro docente, que participou de modo interdisciplinar. A participação discente oscilou entre 11 e 15

estudantes. O trabalho estendeu-se por um semestre letivo; a montagem final, de três horas e trinta e quatro minutos, foi a culminância de um percurso de formulações, representações e experimentações.

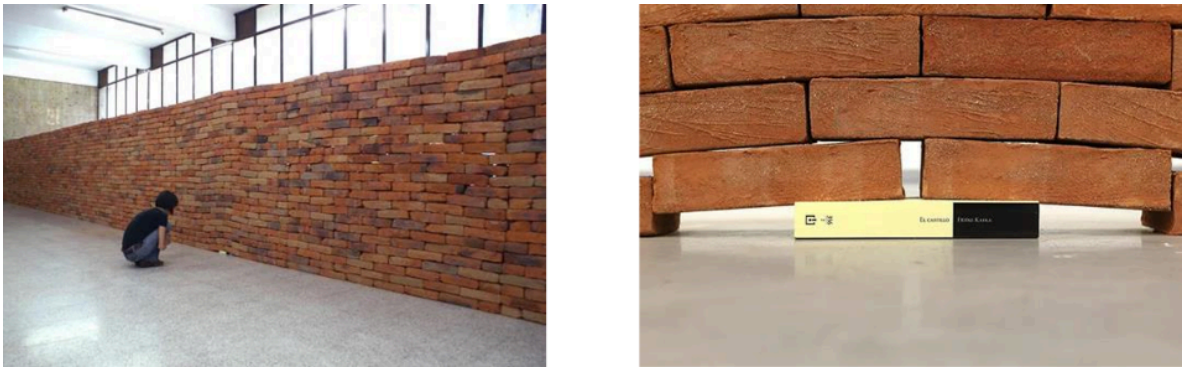
O estudo caracteriza-se como relato de experiência de orientação teórico-analítica, apoiado em registros visuais e na reconstituição retrospectiva do docente participante. A proposição do vazio surgiu dos estudantes, que associaram sua expressão arquitetônica às discussões teóricas sobre o distanciamento entre conhecimento e prática material, conduzidas pelo autor em suas disciplinas; a origem estudantil deve ser entendida, portanto, como emergência sob enquadramento docente, e não como autonomia plena. Coube aos estudantes desenvolver as soluções formais e construtivas, sob mediação docente. A participação do autor exige reconhecer sua implicação na seleção e interpretação dos episódios analisados. O professor de Sistemas Estruturais, que atua nos episódios das seções 4.2 e 4.3, não é o autor; sua atuação é descrita a partir da memória do autor.

O corpus reúne croquis de estudantes participantes, de autoria anonimizada e recuperados do arquivo do autor, fotografias das atividades de prototipagem, registros das experimentações perceptivas e imagens da construção em escala real. Os materiais têm estatutos distintos: os croquis documentam alternativas e preocupações representadas; as fotografias registram situações e ações; a memória docente reconstitui acontecimentos, mas não substitui depoimentos independentes ou registros contemporâneos das discussões.

A análise relaciona alternativas representadas e soluções construídas, os acontecimentos materiais não antecipados e as intervenções docentes registradas. Não há registros contemporâneos adicionais que corroborem integralmente os episódios recuperados pela memória docente, e não foram utilizados instrumentos para medir aprendizagem ou permanência de conhecimentos; as conclusões referem-se, portanto, a condições de aprendizagem documentadas e a episódios reconstituídos, não a resultados individuais.[3]

A referência inicial foi El Castillo (2007), de Jorge Méndez Blake, em que um exemplar de *O castelo*, de Franz Kafka, é introduzido na base de um muro de tijolos, alterando perceptivelmente sua configuração (Figura 1). Tomada como referência artístico-conceitual, e não como modelo formal, a obra deu lugar a uma inversão: o vazio como elemento expressivo, associado a um diagnóstico crítico-cultural sobre a tensão entre conhecimentos concebidos e experiências efetivamente realizadas. Essa interpretação não demonstra esvaziamento da educação contemporânea; é a questão que orientou a proposição, cuja transformação em artefato foi o desafio central.

Figura 1. El Castillo (2007), de Jorge Méndez Blake.

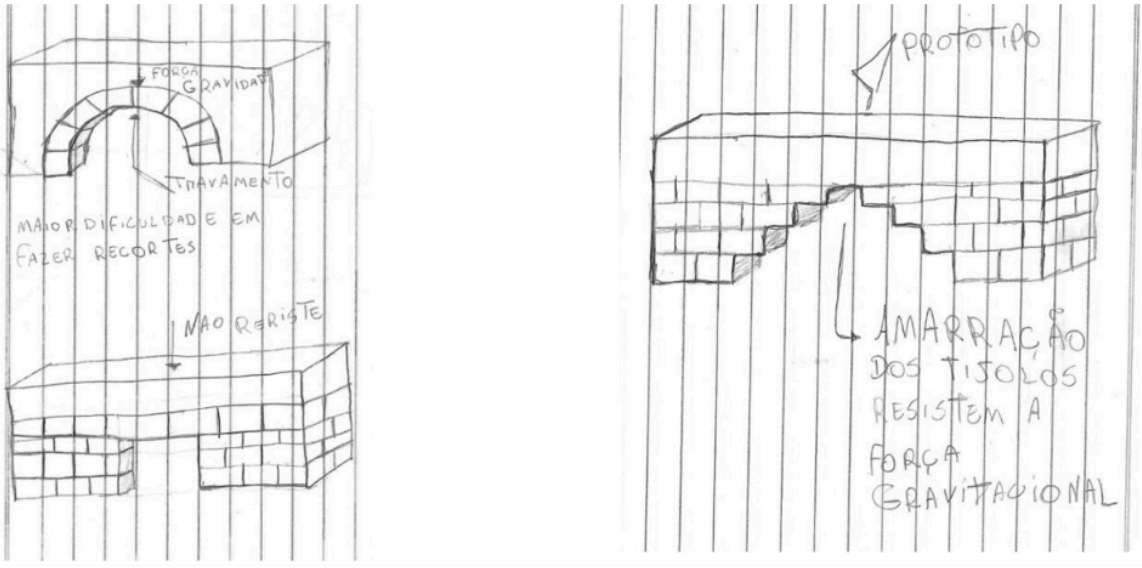


Fonte: documentação disponibilizada https://www.mendezblake.com/el-castillo/.

Se, na obra de Méndez Blake, a presença do livro perturba materialmente o muro, a releitura buscou tornar o vazio o elemento expressivo da intervenção. A ausência foi associada a um diagnóstico crítico-cultural sobre a aprendizagem, particularmente à tensão entre conhecimentos concebidos e experiências efetivamente realizadas. Essa interpretação não constitui demonstração de esvaziamento da educação contemporânea, mas a questão que orientou a proposição artística. Sua transformação em artefato arquitetônico constituiu o desafio central da experiência.

Os croquis dos estudantes registram alternativas para a abertura: uma em arco, com indicações sobre gravidade, travamento e dificuldades de execução dos recortes; outra, de configuração mais ortogonal, depois reelaborada mediante disposição escalonada dos tijolos (Figura 2). Os desenhos evidenciam que o vazio foi tratado como questão simultaneamente formal e construtiva, mas, isoladamente, não explicam todas as razões da mudança.

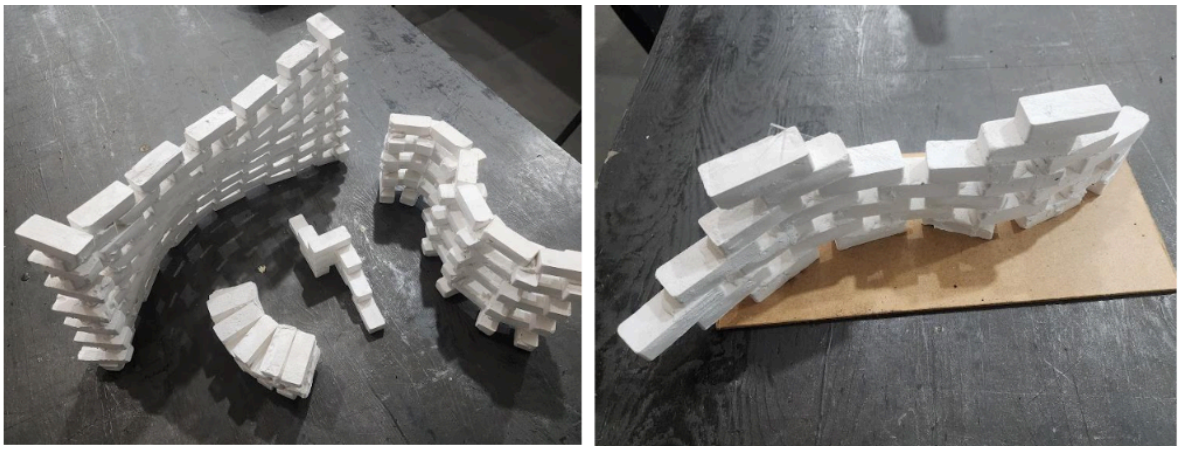
Figura 2. Estudos gráficos para a configuração do vazio: alternativa em arco, abertura ortogonal e disposição escalonada dos componentes.



Autoria dos croquis preservada em anonimato por opção do autor. Fonte: acervo do autor.

A investigação envolveu protótipos reduzidos, com componentes cerca de cinco vezes menores que os tijolos de referência, para explorar relações geométricas, disposições sucessivas e efeitos da incidência de luz (Figura 3).

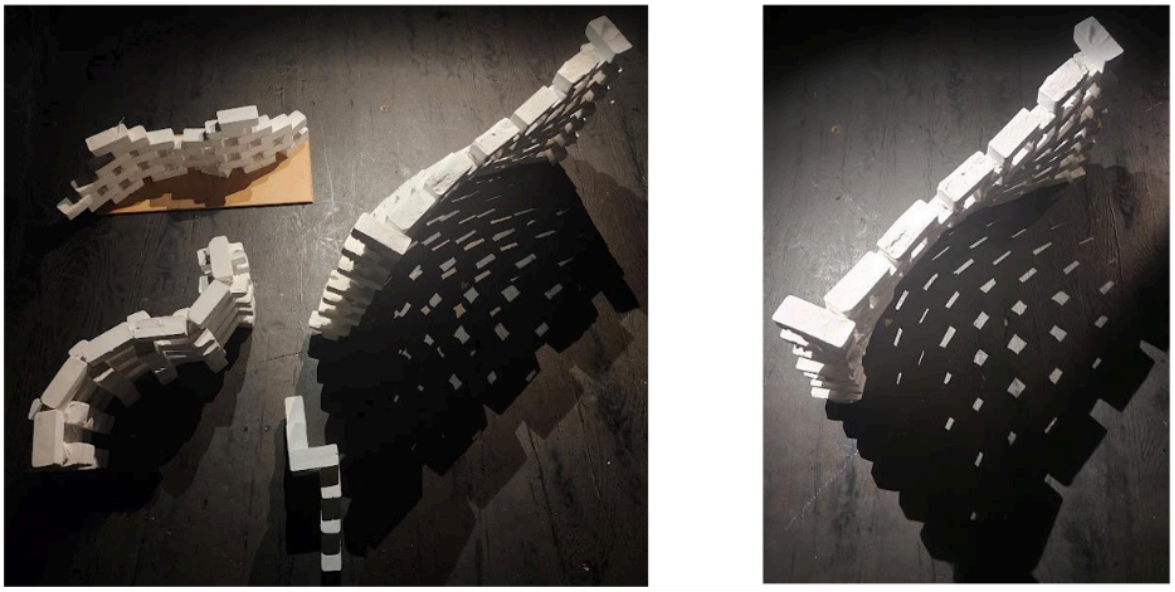
Figura 3. Estudos prototípicos em escala reduzida: organização dos componentes, manipulação coletiva e investigação geométrica.



Fonte: acervo fotográfico do autor.

Em uma das experimentações, pequenos espaçamentos entre as peças permitiram a passagem de luz, com efeitos visuais relevantes não previstos nos croquis iniciais (Figura 4).

Figura 4. Experimentação qualitativa com incidência luminosa sobre o protótipo, evidenciando os vazios entre componentes e os efeitos de luz e sombra.



Fonte: acervo fotográfico do autor

A atividade foi uma investigação qualitativa das relações entre matéria, abertura e luz, não uma simulação solar controlada. O protótipo passou de representação material a instrumento de observação e indicou que escolhas perceptivas teriam de ser compatibilizadas com as exigências de equilíbrio e estabilidade.

A construção em escala real ocorreu com componentes cerâmicos, dispostos e amarrados sem argamassa colante. Isso não decorria só de intenção estética: a intervenção era temporária e devia ser desmontável, de modo que a reversibilidade era exigência de projeto (Figura 5). A passagem à escala real introduziu condições distintas das dos protótipos: peso efetivo dos componentes, alcance corporal, sequência de montagem e comportamento do conjunto durante a execução.

Figura 5. Processo de montagem da intervenção em escala real: participação coletiva, disposição dos tijolos e formação progressiva

da abertura.



Fonte: acervo fotográfico do autor. Imagem alterada: rostos desfocados para preservar a identidade dos participantes.

A intervenção foi apresentada em evento institucional, voltado a estudantes secundaristas e outros visitantes. A apresentação acrescentou um destinatário externo, mas não há registros suficientes para caracterizar sua recepção.

Figura 6. Registro documental da presença sob a abertura construída, associado ao desafio formulado pelo professor de Sistemas Estruturais sobre a estabilidade do conjunto2



Fonte: acervo fotográfico do autor. Imagem alterada: rosto desfocado para preservar a identidade do participante.

4. INSURGÊNCIA POÉTICA, MATERIALIDADE E MEDIAÇÃO: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

4.1. A Ausência Como Problema Expressivo e Construtivo

A principal questão do percurso foi transformar uma ausência concebida simbolicamente em abertura com consistência material: o vazio não podia resultar da simples retirada de componentes, pois era preciso preservar a configuração do conjunto e a estabilidade da estrutura.

A alternativa inicial em arco mobilizava um princípio estrutural conhecido, mas sua realização com os componentes disponíveis impunha dificuldades de recorte e disposição das peças. A solução adotada explorou o intertravamento dos tijolos e a abertura escalonada.

A mudança não deve ser descrita como evolução linear de uma solução inadequada para outra correta: os croquis documentam alternativas e o relato docente indica que a viabilidade construtiva

foi redefinida durante a experiência. O problema artístico permaneceu; o que se transformou foi a maneira arquitetônica de lhe dar presença. A intenção expressiva não desapareceu diante das exigências materiais: foi reelaborada por meio delas no plano projetual, como indicam os croquis.

A insurgência poética não se restringiu à decisão de produzir um artefato incomum no ambiente institucional: sua origem esteve numa crítica que devia encontrar existência arquitetônica, e a construção passou a integrar a elaboração da provocação, não apenas sua apresentação.

4.2. O Desalinhamento: Uma Ocorrência Material Não Antecipada

Um episódio ocorrido durante as primeiras montagens permite identificar uma ocorrência material não antecipada pela representação. A proposta previa a disposição das peças sem argamassa, preservando espaçamentos que haviam produzido efeitos de luz vazada nos protótipos, configuração que dificultava o equilíbrio do conjunto.

Durante a montagem da estrutura em escala real, realizada sem cimbramento, ocorreu um desalinhamento não previsto: os tijolos se desalinharam e formaram-se espaçamentos que não constavam da configuração inicial. O desalinhamento foi perceptível, mas não ocasionou o colapso do conjunto, inclusive durante sua posterior desmontagem, e permaneceu visível na intervenção concluída. Em retrospecto, o acontecimento pode ser interpretado em relação à distribuição das cargas e ao equilíbrio dos componentes.[5]

O desalinhamento observado não decorreu da ausência de previsão de contrapesos, já considerados nos croquis elaborados pelos estudantes. O episódio evidenciou, antes, uma lacuna entre o que o croqui previa e o que o bloco cerâmico fez: o comportamento do material excedeu o que a configuração representada antecipava. Sua causa não foi determinada; pode ter resultado de uma combinação de diferenças dimensionais entre as peças, tolerâncias de assentamento, distribuição das cargas e sequência de montagem, sem que o corpus permita estimar o peso de cada fator.[6]

O episódio oferece um exemplo circunscrito do tipo de situação que Schön (1983; 1987) descreve como ocasião de reflexão durante a ação: a experiência material produziu um acontecimento que a representação não antecipara. Os registros documentam a ocorrência, mas não permitem reconstituir a reflexão dos estudantes nem seu efeito sobre as decisões. Em termos de Ingold (2013), a matéria não permaneceu como suporte indiferente de uma forma previamente definida: seu comportamento excedeu o que o desenho antecipava.

4.3. O Desafio Docente e a Responsabilidade Sobre o Fazer

Outro episódio envolveu o desafio lançado pelo professor de Sistemas Estruturais diante da proposta de manter uma abertura sob a massa construída: sendo seus alunos, deveriam conseguir manter a estrutura em pé, e ele próprio permaneceria sob a abertura como demonstração de confiança na solução. A fotografia documental registra essa presença (Figura 6), associada, no relato docente, à provocação formulada.

O episódio deve ser interpretado com cuidado. A presença sob a abertura não é ensaio técnico, certificação de estabilidade nem procedimento recomendável de verificação estrutural[7]; seu significado para a análise está na exigência pedagógica de que a intenção arquitetônica fosse acompanhada de responsabilidade sobre sua realização. A discussão deslocou-se do vazio como representação para as consequências efetivas de construí-lo: a crítica sobre o vazio da aprendizagem não poderia sustentar-se apenas como discurso.

Essa exigência aproxima a experiência da discussão tectônica de Frampton (1995): a construção não é suporte de uma forma preestabelecida, mas participa de sua expressão arquitetônica. Os conhecimentos estruturais não foram apenas demonstrados; foram convocados a responder por uma intenção arquitetônica concreta. A mediação docente documentada neste caso é, portanto, a do desafio, que reenquadrou a intenção arquitetônica como responsabilidade sobre sua realização, e não a de uma correção construtiva. O procedimento é descrito, não recomendado: ocorreu sem medidas de segurança, o que se reconhece como inadequado (nota 5).

4.4. Temporalidade, Desmontabilidade e Produção do Artefato

A temporalidade foi outra variável decisiva. O artefato não foi concebido para permanência: sua instalação devia permitir desmontagem, o que condicionou materiais e procedimentos de montagem. A ausência de argamassa não servia apenas a vazios luminosos ou a ajustes, mas à reversibilidade, e produziu uma tensão entre estabilidade, necessária durante a apresentação, e desmontabilidade, sem procedimentos destrutivos de fixação. O

projeto não se restringiu, assim, à geometria da abertura: envolveu decisões sobre montagem, duração, comportamento material e desmontagem. Sua existência deliberadamente provisória não reduziu a exigência arquitetônica da ação; acrescentou-lhe uma condição a considerar durante o fazer.

Na obra de Méndez Blake, um elemento cultural, o livro, adquire consequência material ao interferir na geometria do muro; na UniCerrado, a ausência tornou-se o elemento que interrogava a estrutura e, por extensão, a aprendizagem arquitetônica. A correspondência com El Castillo não reside na reprodução de uma forma, mas no emprego da configuração construtiva para tornar perceptível uma questão que a ultrapassa.

Isso permite recuperar Mesquita (2011) sem equiparar a experiência pedagógica ao ativismo sociopolítico: a insurgência poética interessa como possibilidade de uma ação artística produzir crítica situada por meio de sua presença e de sua realização coletiva. A intervenção não se limitou a representar uma reflexão sobre a aprendizagem; foi produzida no ambiente ao qual dirigia sua provocação, mobilizando estudantes e conhecimentos de diferentes disciplinas. Se a expressão artística não se esgota na comunicação conceitual (Duarte Jr., 2012), o vazio construído não é tradução visual de uma afirmação sobre a educação: sua configuração material participa da maneira como a crítica se apresenta.

Há, nesse caso, uma relação reflexiva entre o conteúdo da crítica e as condições de sua realização. Os estudantes formularam uma crítica ao distanciamento entre saber e fazer e decidiram expressá-la por meio de um vazio construído; para materializá-la, precisaram mobilizar conhecimentos construtivos cujo distanciamento

pretendiam questionar. A crítica à separação entre concepção e realização exigiu, assim, para adquirir expressão arquitetônica, o enfrentamento concreto dessa mesma separação. Trata-se de interpretação sustentada pela estrutura do caso, não de resultado demonstrado.

Os acontecimentos examinados permitem compreender a experiência para além de sua dimensão vivencial. A referência artística provocou uma questão; os croquis tornaram visíveis alternativas; a prototipagem permitiu observar relações geométricas e luminosas; a montagem revelou um desalinhamento não previsto; o desafio do professor reenquadrou a intenção arquitetônica como responsabilidade sobre sua realização; a exigência de desmontagem condicionou a solução final. Essa sequência não constitui método universal nem comprova aprendizagem cumulativa: evidencia, de modo situado, que a concepção encontrou circunstâncias materiais que a representação não havia antecipado.

A dimensão poiética não substitui a mediação pedagógica, assim como a insurgência poética não assegura aprendizagem. A articulação entre intenção crítica, realização material e intervenção docente permite, porém, compreender por que a experiência ultrapassou a execução de um exercício técnico: o conhecimento não estava integralmente constituído antes dela, aguardando aplicação; a elaboração do vazio exigiu produzir possibilidades e confrontá-las com os materiais; a passagem da alternativa em arco à abertura escalonada indica reelaboração projetual, ao passo que o desalinhamento final indica uma ocorrência material não antecipada, sem correção demonstrada. Os registros permitem afirmar essa abertura à elaboração, não sua consumação: trata-se de

possibilidade de aprendizagem identificada no percurso, não de transformação individual demonstrada para todos os participantes.

5. POTÊNCIAS E LIMITES DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

A principal potência identificada é tornar relações arquitetônicas diretamente investigáveis: a disposição dos componentes, a passagem da luz, o comportamento do balanço e a estabilidade da abertura deixaram de ser apenas questões representadas e integraram situações de observação e decisão. Isso não autoriza afirmar que a aprendizagem tenha ocorrido automaticamente: Dewey (1938) exige continuidade e elaboração, Schön (1983; 1987) a revisão durante a ação, Duarte Jr. (2012) a articulação entre vivência e simbolização.

Convém distinguir três afirmações de força probatória desigual: que o artefato apresentou um comportamento não previsto, o que as imagens e o relato documentam; que esse comportamento tornou-se objeto de observação e discussão, apoiado apenas em reconstituição retrospectiva; e que os estudantes produziram novos conhecimentos a partir dele, o que o corpus não permite demonstrar. O artigo sustenta a primeira, apresenta a segunda com cautela e não faz a terceira.

A dimensão interdisciplinar amplia as possibilidades de interpretação, mas a participação conjunta de disciplinas não permite concluir que tenha ocorrido integração efetiva dos conhecimentos de todos os participantes.

Os limites do corpus condicionam a interpretação. Não houve entrevistas sistemáticas, avaliações longitudinais ou registros completos das discussões; a memória docente está sujeita à seleção

retrospectiva e à interpretação de quem participou, e aqui opera a uma distância de sete anos entre a experiência (2019) e sua reconstituição. As fotografias documentam ações e situações, não processos cognitivos individuais; os croquis registram alternativas, não todas as razões de sua transformação; não há dados sobre a recepção pelos visitantes. A permanência sob a estrutura ocorreu sem medidas de segurança, o que é reconhecido como erro, e não como procedimento a replicar.

O estudo não pretende, por isso, medir aprendizagem, estabelecer relação causal entre prototipagem e aquisição de conhecimentos ou demonstrar transformações institucionais. Sua contribuição é delimitada: identificar circunstâncias em que uma proposição crítica encontrou ocorrências materiais não antecipadas e um desafio docente, capazes de constituir situações de aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada permite compreender a intervenção arquitetônica como situação em que provocação artística, materialidade e mediação pedagógica se relacionam. O episódio central é o desalinhamento observado em escala real, que tornou visível uma lacuna entre o que o croqui previa e o que o bloco cerâmico fez. A exigência de desmontabilidade, por sua vez, fez da duração do artefato uma condição efetiva do projeto.

A insurgência poética manifesta-se na transformação, pelos estudantes, de uma questão sobre a aprendizagem em ação arquitetônica situada, que apresentou uma crítica no próprio ambiente institucional sem equiparar-se ao ativismo examinado por Mesquita (2011). A dimensão poiética manifesta-se no fato de que a

intenção não antecedeu integralmente sua realização: foi reelaborada pelas exigências do fazer.

A experiência evidencia que uma proposição arquitetônica de intenção crítica pode encontrar, em sua realização material, condições que excedem a antecipação projetual e transformam o próprio fazer em objeto de investigação. Sua potência educativa reside na possibilidade de elaborar essas ocorrências como questões de conhecimento, sem que a existência dessa possibilidade constitua, por si só, demonstração de aprendizagem. Os limites decorrem dos registros disponíveis, da ausência de documentação contemporânea adicional, da implicação do docente e da distância de sete anos entre a experiência e seu relato; investigações futuras poderiam incorporar a voz dos estudantes e comparar situações de ensino com e sem construção.

Mais do que demonstrar que se aprende arquitetura fazendo, o caso permite reconhecer que a experiência pode ser não apenas o que se vive, mas também um caminho pelo qual se conhece: produzir não é só trazer um objeto à existência, mas participar da elaboração de sentidos e possibilidades que não estavam definidos antes da ação. O vazio que os estudantes decidiram construir como expressão de uma ausência na aprendizagem tornou-se, ele próprio, um problema arquitetônico que não poderia ser resolvido apenas no plano da representação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISSOTO, Maria Luísa. A educação como poiesis: um estudo conceitual. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 593-606,

maio/ago. 2018. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-06.

DEWEY, John. Experience and education. New York: Macmillan, 1938.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Por que arte-educação? 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRAMPTON, Kenneth. Studies in tectonic culture: the poetics of construction in nineteenth and twentieth century architecture. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

HMELO-SILVER, Cindy E.; DUNCAN, Ravit Golan; CHINN, Clark A. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational Psychologist, v. 42, n. 2, p. 99-107, 2007.

INGOLD, Tim. Making: anthropology, archaeology, art and architecture. London: Routledge, 2013.

KIRSCHNER, Paul A.; SWELLER, John; CLARK, Richard E. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. Educational Psychologist, v. 41, n. 2, p. 75-86, 2006.

MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis. Organização de Vitória Helena Cunha. São Paulo: Cortez, 1992. [Obra referida indiretamente.]

MÉNDEZ BLAKE, Jorge. El castillo / The Castle. 2007. Instalação artística. Disponível em: https://www.mendezblake.com/el-castillo/.

Acesso em: 10 nov. 2026.

MENEGHETTI, Renata C. Geromel. Resenha de: MARTINS, J. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis. Bolema, Rio Claro, v. 9, n. 10, 1994.

MESQUITA, André. Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2011.

PALLASMAA, Juhani. The thinking hand: existential and embodied wisdom in architecture. Chichester: Wiley, 2009.

SCHÖN, Donald A. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, Donald A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SENNETT, Richard. The craftsman. New Haven: Yale University Press, 2008.

SOUZA, Jovelina Maria Ramos de. As origens da noção de poíesis. Hypnos, São Paulo, ano 13, n. 19, p. 85-96, 2. sem. 2007.

---

[1] Universidade Federal de Uberlândia/PPGAU_UFU. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Centro Universitário do Cerrado. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] O relato é retrospectivo: a experiência ocorreu em 2019 e foi reconstituída sete anos depois, o que amplia o risco de seleção e de reordenação dos acontecimentos pela memória. Os registros fotográficos integram o acervo do autor. Para preservar a identidade dos participantes, os rostos nas imagens foram desfocados, o que é indicado nas legendas. Considerou-se a natureza do estudo como relato de experiência docente sobre situação surgida da prática profissional, sem identificação dos sujeitos. O desfoque reduz, mas não elimina, a possibilidade de reconhecimento por quem conheceu a experiência.

[4] A Figura 6, que registra a presença do docente da disciplina Sistemas Estruturais, sob a abertura, é discutida na seção 4.3.

[5] Esse episódio não deve ser confundido com o desafio docente discutido na seção 4.3. Os registros documentam o desalinhamento como ocorrência material; não documentam uma intervenção que o tenha convertido em correção construtiva, nem permitem atribuir ao professor de Sistemas Estruturais a proposição de correções. A relação cronológica entre ambos não existe, uma vez que o desafio do professor foi anterior a montagem, quando consultado sobre suas impressões do projeto a ser edificado, por isso não é tomada aqui como relação de causa.

[6] O desalinhamento perceptível suscitou comentários jocosos durante a experiência, em razão de uma inversão visual em relação à obra *El Castillo*, de Jorge Méndez Blake. Enquanto na referência artística a presença do livro provoca um deslocamento ascendente na alvenaria, na intervenção dos estudantes o vazio foi acompanhado por um deslocamento descendente dos tijolos. Essa

aproximação surgiu como observação circunstancial, não como intenção formal previamente estabelecida.

[7] Cabe registrar que nenhuma medida de segurança foi tomada durante a permanência sob a estrutura, o que se reconhece aqui como inadequado. O fato suscitou, posteriormente, discussões sobre a temática.