

PROJETO DE ARQUITETURA I

Proposta pedagógica e desdobramentos de uma experiência de estágio docente

**Vanessa Forneck¹, Taís Beltrame dos Santos²,
Carolina Frasson Sebalhos³ e Eduardo Rocha⁴**

Resumo

A pedagogia da autonomia tem se mostrado um caminho necessário para o desenvolvimento de conhecimento crítico. Na área de Arquitetura e Urbanismo, sobretudo no início do curso, a autonomia é uma potente ferramenta no processo de descoberta da criação, que aliada à deslegitimação do mito de genialidade, pode proporcionar o acolhimento e a solidariedade necessários para o descobrimento do processo projetual. A presença do estagiário docente nesse contexto é propulsora de aproximação entre o mestre e o aprendiz e encurtadora do processo de reconhecimento do segundo como sujeito de ação. Este trabalho tem o objetivo de compartilhar alguns saberes e reflexões sobre a experiência de aprender-ensinar oportunizada coletivamente por mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, durante estágio docente realizado na disciplina de Projeto de Arquitetura I, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas. Os resultados em projeto e a vivência se transformam aqui na elaboração de novas possibilidades docentes pautadas na aproximação entre educadores e educandos. Propõe-se a ruptura do ensino atrelado unicamente aos espaços formais como parte do processo de reconhecimento da complexidade do processo criativo-projetual, bem como a interlocução de saberes e fazeres.

Palavras-chave: ensino de arquitetura e urbanismo, pedagogia da autonomia, processo de criação, estágio docente.

ARCHITECTURAL PROJECT I

Pedagogical proposal and unfolding of a teaching internship experience

Abstract

The pedagogy of autonomy has shown itself to be a necessary path for the development of critical knowledge. In the area of Architecture and Urbanism, especially at the beginning of the course, autonomy is a powerful tool in the process of discovery of creation, which allied to the delegitimization of the myth of genius, can provide the welcome and solidarity necessary for the discovery of the project process. The presence

1 Mestranda em Arquitetura e Urbanismo, na linha de pesquisa Urbanismo Contemporâneo do PROGRAU/UFPel. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela mesma universidade. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Mestranda em Arquitetura e Urbanismo, na linha de pesquisa Urbanismo Contemporâneo do PROGRAU/UFPel. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela mesma universidade. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3 Mestranda em Arquitetura e Urbanismo, na linha de pesquisa Urbanismo Contemporâneo do PROGRAU/UFPel. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Franciscana (UFN).

4 Professor Associado na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal de Pelotas. Arquiteto e Urbanista pela UCPel, Mestre em Educação pela UFPel, Doutor em Arquitetura pelo PROPARG/UFRGS e Pós-Doutor pela Università Roma Tre.

of the teaching trainee in this context is a propeller of rapprochement between the master and the learner and shortens the process of recognition of the latter as a subject of action. This work aims to share some knowledge and reflections on the learning-teaching experience opportunized collectively by master students of the Post-Graduate Program in Architecture and Urbanism, during a teaching internship held in the subject of Architecture Project I, at the Faculty of Architecture and Urbanism of the Federal University of Pelotas. The results in project and experience are transformed here in the elaboration of new teaching possibilities based on the approximation between educators and students. It is proposed the rupture of teaching linked only to formal spaces as part of the process of recognizing the complexity of the creative-project process, as well as the interlocution of knowledge and doing.

Keywords: teaching architecture and urbanism, pedagogy of autonomy, creation process, teaching internship.

Introdução

A relação pedagógica estabelecida entre educador e educando tem sido discutida e questionada nos últimos anos. Cada vez mais, busca-se um ensino horizontal que permita desenvolver a autonomia do educando no processo de aprendizagem. Embora a obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) ainda seja atual nas discussões metodológicas da academia, foi escrita e concebida em outro tempo. Os veículos de comunicação em massa mencionados por Paulo Freire (1996) ganham ainda mais força e velocidade com o avanço das tecnologias e disseminação das redes sociais. Isso desencadeia um desafio ainda maior para o educador que busca criar um ambiente que estimule a curiosidade e a autonomia em sala de aula. Os interesses capitalistas e neoliberais que corroboram com a marginalização e a invisibilização dos empobrecidos no processo de socialização também sofreram aceleração e conquistaram território nessas mais de duas décadas, confirmando, com assertividade, o pensamento de que a escola é o aparelho ideológico usado pelo Estado para manutenção do *status quo*.

As discussões atuais sobre os métodos de ensino evidenciam a importância da autonomia do educando durante o processo da aprendizagem, sendo um dos pontos importantes de fortalecimento na docência. Muitos planos pedagógicos trazem como concepção o “compromisso com a formação de profissionais críticos, criativos, autônomos, transformadores e responsáveis [...]” como é o caso do Plano Pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas (FAUrb/UFPel, 2016). No entanto, é conferido um primeiro desafio, pois mesmo que haja uma certa autonomia por parte do estudante, diversos professores ainda respaldados por uma formação hierárquica, não propõe aberturas para que exista uma relação construtiva entre professores e alunos.

A docência tem o compromisso de propiciar um ambiente confortável em sala de aula a fim de que os educandos se sintam livres para expor suas ideias. Freire (2002) afirma que educadores devem ter responsabilidade, respeito e sensibilidade quanto a gostos, inquietações e linguagens que são colocadas em evidência durante a prática pedagógica. Trata-se de uma questão ética e não de gentileza concedida ou não ao outro. Ao fazer uso da autoridade para desconsiderar ou menosprezar saberes dos educandos, os professores transgridem “princípios fundamentais éticos da nossa existência” (FREIRE, 2002, p. 36). Dessa maneira, quando o educando se sente aprisionado pela falta de liberdade porque não se permite que seu lado curioso e inquieto aflore, não há construção do saber.

Tanto educadores quanto educandos são sujeitos que produzem saberes constantemente. O ato de ensinar requer a criação de possibilidades que contribuam

para a produção do conhecimento. Em outras palavras, não se trata de transferência de conhecimento, mas de inseparabilidade do sujeito na produção e na construção do saber. Para isso, é necessário criar condições que instiguem a criação, a inquietação, a curiosidade, a humildade e a perseverança de educadores e educandos (FREIRE, 2002).

Seja em Arquitetura e Urbanismo, seja em qualquer outra área, o processo criativo é algo que não surge de forma imediata e fácil. Tende-se a encarar a criação como um dom, e não como parte de um processo maior. Entretanto, existem estímulos que podem ser trabalhados em sala de aula, com a intenção de desencadear uma ideia. Segundo Deleuze (1999), quando alguém tem uma ideia, esta não é constituída como um todo. Tem a ideia de algo específico, de algo que domina, que é usual para pessoa. Instigar o processo criativo de um aluno de primeiro semestre exige abertura e sensibilidade por parte do educador, em razão do tempo que o educando necessita para reconhecer o novo território e poder trabalhar em um agenciamento⁵.

Dentro da proposta pedagógica progressista, o estágio docente⁶ se apresenta como um momento propício para refletir sobre a relação entre graduandos, mestrandos e professores em busca de uma aproximação entre a teoria e a prática pedagógica. Frente aos desafios no processo de aprendizagem em sala de aula, este trabalho propõe uma reflexão sobre a experiência de estágio docente na disciplina de Projeto de Arquitetura I, no segundo semestre de 2019, a partir de inquietações e desejos vivenciados durante as práticas pedagógicas de três mestradas⁷. Serão apresentadas as atividades que contribuíram para o processo de aprendizagem dos educandos, principalmente para a realização do exercício final, bem como as etapas desenvolvidas no currículo da disciplina, explanando alguns exercícios auxiliares no processo projetual.

O estudo visa apresentar pistas e reflexões que contribuam com futuras propostas de aprendizagem, com a intenção de fortalecer a relação educador-educando no curso de Arquitetura e Urbanismo. Destaca-se a importância da sensibilidade na docência, incentivando a libertação do processo criativo como um caminho que fomente o aprendizado e a autonomia do educando na sua formação pessoal e profissional.

A faculdade, a experiência e a pedagogia

Para iniciar as discussões acerca da experiência docente em Projeto de Arquitetura I, é importante compreender primeiramente o contexto da disciplina no curso de Arquitetura e Urbanismo. O Plano Pedagógico do Curso da FAUrb/UFPel encontra-se disponível no site da instituição e tem como objetivo formar profissionais em Arquitetura e Urbanismo que estejam:

[...] aptos a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos,

⁵ Agenciar, na filosofia deleuziana, remete à criação. Agenciar é unir dois heterogêneos para conceber algo novo.

⁶ “O Estágio de Docência é uma atividade definida com a participação de aluno de Pós-Graduação em atividades de Ensino na educação básica e na educação superior da UFPel e segue as orientações da Portaria Nº 52, de 26 setembro de 2002 da CAPES. Essa atividade deve ser feita enquanto o discente estiver cursando o mestrado” (Seção VI - Do Estágio de Docência. Regimento do Programa. PROGRAU/UFPel, 2010, p.9).

⁷ O estágio docente foi realizado no período de 12 de agosto a 20 de dezembro de 2019 com a participação de quatro mestradas na disciplina de Projeto de Arquitetura I/Faurb/UFPel. Cada mestranda cumpriu o mínimo de 51 horas (3 créditos semanais), no total de 204 (12 créditos) horas ofertadas pela disciplina. Dentre as atividades desenvolvidas, estava organização do material didático, apresentação de conteúdos, participação nas avaliações, orientações de trabalhos e organização de exposição dos trabalhos.

grupos sociais e comunidade em soluções que dizem respeito à concepção, organização e construção do espaço interior e exterior, abrangendo o planejamento urbano e regional, o paisagismo e o urbanismo, a edificação, bem como a valorização e conservação do patrimônio construído, a proteção do equilíbrio do ambiente natural e a utilização racional dos recursos disponíveis (FAUrb/UFPel, 2016).

O plano pedagógico objetiva a formação de arquitetos e urbanistas que tenham amplo domínio de conhecimentos e que saibam operar os diversos segmentos que a profissão oportuniza. A formação do arquiteto e urbanista é intrinsecamente transdisciplinar e requer maturidade para conceber objetos agenciando o meio, o programa de necessidades, as especificidades construtivas, a estética, a ética. Isso tem em conta uma atuação profissional que exige adaptabilidade e flexibilidade frente aos desafios da contemporaneidade, atendendo às demandas sociais e ambientais ocorridas nas diferentes escalas (FAUrb/UFPel, 2016).

Apartir da perspectiva ampla da formação do profissional, pode-se introduzir a ementa da disciplina de Projeto de Arquitetura I para compreender o princípio dessa construção. A disciplina propõe ao educando o primeiro contato com a área de Arquitetura e Urbanismo, introduzindo noções básicas sobre: prática projetual; relação do homem com o espaço; análises e estudos do espaço construído; processo projetual; princípio de composição e organização de formas no espaço construído; técnicas representativas de desenho em arquitetura, paisagismo e urbanismo em forma analógica, digital e mista (Plano de ensino, 2019). Apesar dessas concepções ainda serem muito introdutórias, já se percebe o quão abrangente são os domínios que envolvem a atuação do profissional nas mais diversas contextualizações da sociedade.

Diante desse desafio que implica uma abrangência de saberes na área de Arquitetura e Urbanismo, ainda é muito recorrente a aplicação de metodologias rígidas para o ensino de projeto. Requerem-se resultados múltiplos, mas recebem-se métodos restritivos e limitantes. Pedagogias fechadas nelas mesmas deixam de lado desejos, curiosidades e inquietações. Assim, as pulsões presentes nos desvios que caracterizam projetos como práticas interessantes e desafiadoras acabam se perdendo, bem como a construção da autonomia como ferramenta de aprendizagem. Limitar um exercício projetual a ferramentas e métodos herméticos obstrui os diversos caminhos que existem para o surgimento de uma ideia, para o ato de criação. De certa forma, ainda se insiste em produzir objetivamente usando fórmulas pregressas, e não explorando formas possíveis de projetar. Falta-nos subjetividade. Testar, errar, refazer, remontar são dinâmicas que devem ser tidas em conta no processo pedagógico porque fazem parte dele. O erro também é processo. Cada etapa deve ser constantemente rompida, criticada e reinventada.

Homogeneizar ideias e práticas projetuais resulta em trabalhos repetitivos e monótonos, nos quais se vê pouco as implicações individuais dos alunos no desenvolvimento e nas propostas finais, mas muito a replicação de ideias transmitidas por um *detentor do conhecimento*. Seguindo essa lógica ultrapassada e limitante de ensino de projeto, pouco se contribui para a formação de profissionais múltiplos, sensíveis e críticos. Em uma profissão que exige uma sensibilidade para com a vida, tanto em sua formação acadêmica quanto na prática profissional, é preciso que sejam criadas pontes relacionais e transdisciplinares que facilitem a atuação nas diferentes escalas e vertentes da arquitetura e urbanismo. Uma formação fragmentada dificulta todo esse processo de ensino-aprendizagem – que, desde cedo, requer uma abstração e, ao mesmo tempo, materialização de todas as disciplinas trabalhadas. Assim, reforça-se a importância da autonomia e da subjetividade do educando para a construção do conhecimento e o discernimento crítico da futura profissão.

Sobre a autonomia

A construção da autonomia pode – e deve – ser despertada desde o início da faculdade. Para alcançá-la, é necessário tanto um cuidado constante do educador para com o educando quanto um autocuidado por parte de quem a desenvolve. Tensionar que o educando desenvolva autonomia no processo criativo de exercícios de projeto em arquitetura e ainda opere os diversos conteúdos de forma transdisciplinar é um dos desafios dessa pedagogia. A construção da autonomia é um movimento de constante transformação, o educando deve estar atento e reconhecer que o processo projetual autônomo-subjetivo exige muita dedicação, estudo, curiosidade e proatividade. E esse caminho é dificultado quando o educando se mantém atrelado a uma lógica educativa hierárquica que supõe o conhecimento como um material a ser transferido, e não compartilhado.

De certa forma, a universidade tem sido considerada um alicerce fecundo para reflexões que respaldam um progressismo. Seja pelo espaço físico seja pela autonomia da própria instituição seja pelo desenvolvimento histórico que supõe a universidade como espaço do saber, predispõe-se a abertura desta para adoção ou invenção de outros modos de pesquisar, de aprender e de ensinar. Entretanto, a proposta teórica de uma outra pedagogia vem resvalando no corporativismo, também histórico, que constitui a instituição. Produzir uma nova pedagogia, é desconstruir a universidade de dentro para fora, afinal: aprender a ensinar é, antes de tudo, perceber que, para *pensar certo*, educadores não podem estar demasiadamente certos de suas certezas (FREIRE, 2002).

A universidade, assim como o processo de ensino-aprendizagem, deve ser pautada na ética e na preocupação com o processo de conhecimento, que se revela sempre múltiplo, plural e transversal. O primeiro movimento da pedagogia da autonomia é a conferência da importância a todos sujeitos que participam do processo de educação. Afinal, é ensinando que se ensina a aprender e aprendendo que se ensina a ensinar.

A condição do estagiário docente enquanto aprendiz e educador é explícita e, justamente por isso, facilita a relação para com os aprendizes, diminuindo, de certa forma, a hierarquia existente em uma relação conservadora entre professor e aluno. A educação com esses interlocutores ou essas interlocutoras facilita o diálogo entre os agentes e, portanto, torna-se muito importante no estabelecimento de uma certa solidariedade. Os ingressantes no curso percebem as estagiárias como mediadoras, ou ainda mediatrizes, que estão entre aqueles que, teoricamente, não sabem nada – os alunos – e aqueles que detêm o poder e o conhecimento – os professores. A destituição da noção de hierarquia por parte das estagiárias docentes, enquanto propositoras, críticas e aprendizes, desmistifica a função erudita do educador, facilitando a construção da autonomia.

É nesse sentido que ensinar não se esgota no tratamento ou comunicação de um objeto ou conteúdo, pois o processo é alongado às condições que se estabelecem para que isso seja possível, ainda mais criticamente. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2002, p.16). Essa construção precisa ser continuamente examinada e avaliada por todos os agentes envolvidos para que seus desdobramentos sejam conscientes e emancipadores, como também se desenvolvam durante o processo. A autonomia requer ética, ciência e movimento.

A autonomia e a subjetividade

Outro ponto importante para a prática da educação libertária é a legitimação, por parte de todos os envolvidos no processo, dos diversos saberes e práticas progressos do estudante – principalmente do primeiro semestre. Partir de um ponto propriamente popular para iniciação do conhecimento acadêmico é necessário para que se estabeleça uma educação democrática. Mesmo que alguns educandos tenham herdado algum tipo de vínculo com a linguagem homologada pela faculdade ou que tenham ingressado no curso respaldados por um *capital cultural arquitetônico urbanístico*, não é necessária a valorização de um conhecimento imaginativo progressivo que sanciona a disparidade entre os aprendizes (JANTZEN, JUNIOR, FERNANDES, 2009). Considera-se que mesmo aqueles que já sabem, ainda assim, podem aprender.

A autonomia se encontra, portanto, com a subjetividade, ao ampliar as possibilidades de vivências e conhecimentos homologados como potentes. Lembrando que se considera a subjetividade um processo individual e coletivo (GUATTARI, 1992) que atenta para as múltiplas forças, inclusive históricas, que incidem sobre os diferentes corpos, sempre políticos. Assim, formular uma pedagogia democrática que incite a autonomia, principalmente no ensino de arquitetura, é também deslegitimar a genialidade do processo, explicitando formas que possibilitem a criação de um processo projetual. Parte desse processo coexiste com a diferença e a identificação das individualidades e das potências de cada educando, pois é a necessidade que o move. “Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (DELEUZE, 1999, p.06). Assim sendo, é pertinente desenvolver a conveniência e, de certa forma, a utilidade de uma tarefa para que ela se torne uma ideia. Desse modo, acompanhar o processo, ou seja, cartografar (DELEUZE; GUATTARI, 2011), aparece como uma ferramenta de registro da própria criação, contemporânea, que possibilita ir e vir, pensar e repensar, processos necessários para o desenvolvimento de uma ideia.

A disciplina de Projeto de Arquitetura I: proposta pedagógica

Partiu-se de um lugar comum: o Projeto de Arquitetura I da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. O desenvolvimento da disciplina foi mediado por três docentes, quatro estagiárias docentes e 39 estudantes matriculados. Iniciar o estágio docente com um número considerável de pessoas em sala de aula foi um grande desafio. Alguns ingressantes do curso eram da cidade de Pelotas, outros tinham vindo de diversas cidades e estados, mas todos encontravam-se nesse mundo até então desconhecido: o acadêmico. As expressões e manifestações eram as mais variadas: revelavam expectativas e desejos, angústias e desconfianças sobre essa nova realidade. Isso se somou à inquietações e anseios das próprias estagiárias no primeiro contato com a docência, tornando essa vivência muito mais intensa.

Na primeira semana de aula, foi preciso criar um ambiente acolhedor e de aproximação entre os educandos e também entre os educadores, para construir uma relação de confiança que se fortalecesse durante o semestre. Para isso, a primeira atividade foi uma *collage*, através da qual cada aluno compôs uma abstração com pedaços de papel que expressavam o que sentia naquele momento e, em seguida, escreveu uma palavra que resumia seu sentimento. O exercício propôs uma reflexão interior, a elaboração da atividade e, posteriormente, uma apresentação para a turma. Assim, cada um poderia se expressar de acordo com suas inquietações, sendo este, o ponto de partida para a construção do processo criativo autônomo e subjetivo que foi mantido até a etapa final da disciplina.

O primeiro reconhecimento de si e do outro em sala de aula já mostra a pluralidade que

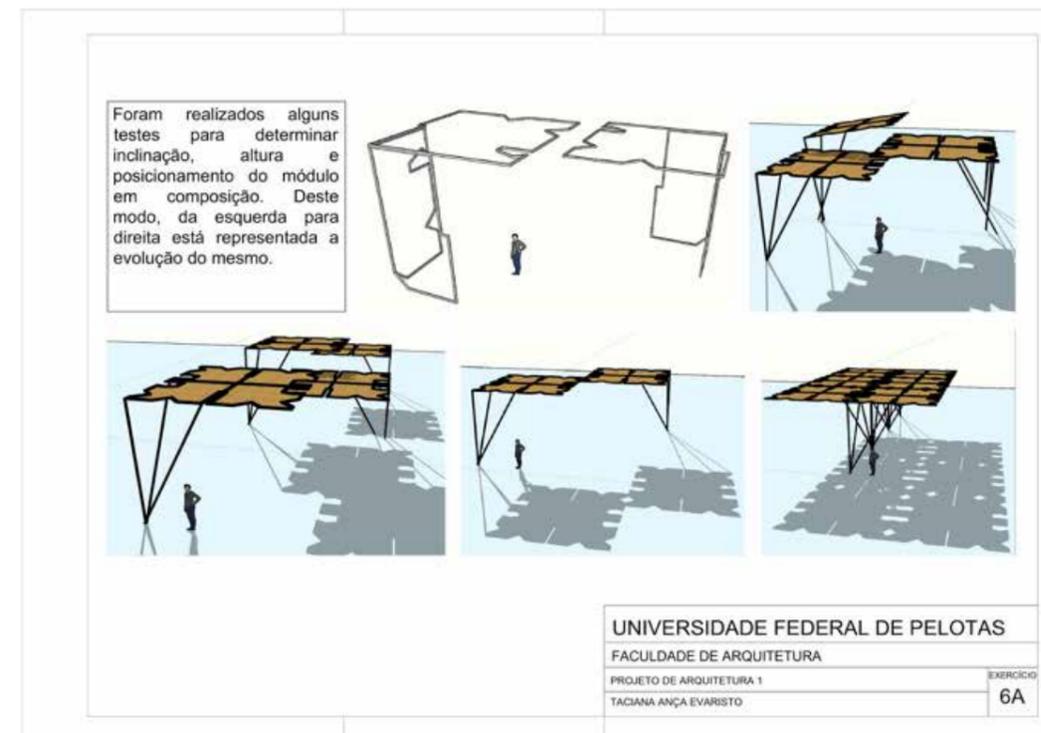


envolve o ambiente educativo. Reconhecer essa multiplicidade e incentivar a autonomia do educando requer uma aproximação entre os envolvidos através da construção de um diálogo sensível e de um acolhimento das diferenças. Seguindo nessa perspectiva, a proposta da disciplina se baseou na ideia da *metAMORfose*: uma relação que se constitui com base na constante transformação e no entendimento de que cada etapa é fundamental para a criação do novo. A compreensão necessária para uma prática pedagógica democrática teve início nessa primeira recepção, que buscou acolher e respeitar os processos de transformação e aprendizado de cada educando.

As articulações necessárias para fomentar um processo autônomo-subjetivo pelo estudante de arquitetura do primeiro semestre foram trazidas a partir de práticas pedagógicas da contemporaneidade desenvolvidas na disciplina de Projeto de Arquitetura I. Com base nos múltiplos preceitos nominados pelo Projeto Pedagógico da Faculdade de Arquitetura, foram adotados caminhos que possibilitassem tecer uma ideia de projeto que considerasse a experimentação do processo criativo do educando.

O objetivo geral da disciplina era estudar as distintas escalas do espaço construído e apreender bases conceituais e metodológicas para a concepção em arquitetura, urbanismo e paisagismo. Buscou-se alcançá-lo em aulas expositivas de caráter teórico e prático, por meio do desenvolvimento de atividades dentro e fora da sala de aula e com orientações individuais e coletivas. O semestre foi dividido em três grandes partes, referentes a duas unidades de conteúdos programáticos. Na primeira parte foram trabalhados exercícios fundamentais de desenho, percepção e composição espacial e visual. Na segunda, foi feito o levantamento do lócus: a estrutura física do Largo do Mercado Público de Pelotas. Na terceira, foi desenvolvido o processo projetual em si: a ideia do objeto arquitetônico de cobertura.

Na primeira etapa, foram trabalhados exercícios em planos bi e tridimensionais em variadas escalas, além da teoria das cores e suas implicações no espaço construído. Outros conteúdos e exercícios introduziram os conceitos básicos para pensar o espaço e a representação em arquitetura e urbanismo. Esses exercícios fundamentais proporcionaram o primeiro contato do estudante com a área, a fim de prepará-lo para a realização da proposta maior da disciplina. É importante ressaltar que todas as dinâmicas desenvolvidas no começo do semestre, aqui nominado primeira etapa, foram costuradas com visitas ao Largo do Mercado Público, local de inserção do exercício final. Essa formulação pedagógica coincide com a criação de um repertório sobre o lugar e as diversas dinâmicas que o compõem, constituindo, desde o princípio, uma concepção subjetiva do espaço a ser pensado projetualmente.



A segunda etapa de exercícios consistiu em explorar o Largo do Mercado Público na escala urbana. Os alunos fizeram levantamentos do entorno com o objetivo de apreender forças e afectos que compõem o cotidiano do lugar e, posteriormente, realizar uma maquete física que possibilitasse a compreensão dos volumes e escalas (Figura 1). Foram trabalhados levantamentos de usos, alturas, fluxos, patrimônios e cheios e vazios, com o intuito de mapear, também objetivamente, o entorno e relacionar a área com o Plano Diretor de Pelotas (2008) e com Código de Obras (2008). Como muitos estudantes moravam há pouco tempo em Pelotas, o procedimento de levantamento urbano aconteceu concomitantemente com o reconhecimento da morfologia e história da cidade. De modo a organizar a percepção do ambiente, também foi confeccionado

Figura 2 - Experimentação do desenvolvimento do exercício do módulo. Maquete digital. Autoria: Taciana Ança Evaristo, 2019.

Figura 3 - Experimentação do desenvolvimento do exercício do módulo. Maquete digital. Autoria: Wellington Müller Kruchadt, 2019.

um mapa mental (LYNCH,1999) e foram realizadas entrevistas com transeuntes que passavam pelo espaço.

A terceira etapa compreende o desenvolvimento do trabalho final da disciplina e consistiu em elaborar o processo projetual para formulação de uma cobertura efêmera para o Largo do Mercado Público de Pelotas. Após o estudo de percepção, da análise e do levantamento físico, os alunos retornaram ao local com a tarefa de fotografar alguns elementos que lhes fossem simbólicos após as semanas de imersão no lócus. Eles tiraram fotos de flores, portas, árvores, bancos, detalhes da fachada, ladrilhos hidráulicos etc. que foram impressas e levadas para a sala de aula para a etapa seguinte: o decalque da figura captada. Com lápis e papel, os alunos experimentaram diversas formas e elementos a partir das figuras fotografadas, trabalhando os diversos conceitos de operação e abstração para formular um módulo bidimensional.

Depois de composto o primeiro módulo, foram testadas outras variações que pudessem provocar o processo criativo. A partir do desenho e da montagem, foram experimentadas modificações de escala, rotação, sobreposição, subtração e adição de elementos. Definida a forma, foi organizada uma malha de repetição e de encaixe do módulo. Essa etapa foi essencial para migrar do desenho bidimensional para o tridimensional. A partir dos múltiplos encaixes, o módulo foi adquirindo forma conjunta e tensionando as possibilidades como estrutura arquitetônica (Figuras 2 e 3).

Com a aprimoração do estudo do módulo, foram introduzidas as discussões sobre a estrutura e a sustentação do objeto arquitetônico. Para isso, foram apresentados estudos referenciais de coberturas modulares destinadas a amplos ou pequenos usos e construídas com diferentes materiais. Essa etapa foi importante para amplificar os referenciais dos estudantes, além de discutir capacidades e limitações dos materiais adotados para o projeto. Possibilitou, também, a discussão sobre a funcionalidade e a adaptação da cobertura para uma determinada atividade, a ser definida pelo educando.

A definição da função das coberturas, enquanto geradoras de espaço, foi acompanhada da discussão acerca do dimensionamento funcional das estruturas. Ao debater as funcionalidades das coberturas com os educandos, alguns pontos foram levantados, como: estruturas muito altas e sem fechamentos laterais não são funcionais para certas atividades nem acolhedoras da escala humana; estruturas muito sólidas podem atrapalhar a ventilação e a iluminação natural; as estruturas deveriam ser práticas para facilitar e agilizar a montagem e a desmontagem nos eventuais locais. Um módulo repetido pode se tornar, muitas vezes, entediante, mas um módulo com muitas variações e repetições diferentes pode tornar a montagem complexa. Nesse sentido, a determinação da função caotizou o processo projetual. Muito embora a estrutura estivesse sendo desenvolvida para um fim, quando definido o módulo, diversos parâmetros precisaram ser revisados. Foi nessa etapa que os estudantes reconheceram as possibilidades e as dificuldades do projetar em arquitetura e urbanismo: quando o material, a função, a forma, o entorno e as diretrizes legais incidiram sobre o objeto e resultaram num projeto coeso e bem definido.

O desenvolvimento dos desenhos, da maquete dos módulos e da maquete do entorno foram fundamentais para que o estudante conseguisse ordenar as múltiplas variantes operadas durante a disciplina. Nesse sentido, o educando trabalhou com seu próprio arranjo, operando com os problemas e as soluções relacionados a ele. Como o processo foi aberto e cumulativo, muitas vezes foi necessário ir e voltar. Assim, percebeu-se e aprimorou-se a composição que surgiu de uma fotografia e migrou para uma forma para então gerar tridimensionalidade. A evolução dessa atividade resultou em uma maquete física tridimensional do módulo ou do conjunto de módulos, acompanhados de um banner (em anexo) com definição e argumentação do uso e do conceito, além

dos desenhos do objeto e dos materiais aplicados.

O processo de criação projetual autônomo-subjetivo

A proposta pedagógica para a disciplina de Projeto de Arquitetura I foi constituída para desenvolver a autonomia do estudante enquanto agente que percebe, coleta, entrevista, mapeia, abstrai e propõe. Procurou-se incitar a curiosidade e a liberdade para que cada um desenvolvesse suas próprias narrativas projetuais, adequando seus anseios, problemas e soluções da melhor forma possível para aquele momento. É importante frisar que, no primeiro semestre, a bagagem pregressa dos estudantes permeia os processos de forma muito evidente, principalmente em questões técnicas e tecnológicas. Além disso, condições como a raça, o gênero e a classe são extremamente contundentes nos encaminhamentos dispostos. Por isso, buscou-se formalizar as demandas exigidas através da sensibilidade e acolhimento das diferenças.

Projeto de Arquitetura I é uma disciplina introdutória que abarca discussões e fundamentações teóricas e práticas pouco aprofundadas, mas muito complexas. Pode-se dizer, com base nos resultados entregues, que os estudantes conseguiram assimilar os conteúdos propostos. Ao sair da sala de aula para visitar o lócus projetual, foi possível vivenciá-lo com os olhos de um estudante de arquitetura e urbanismo, mas também apresentar a ele a cidade e as atribuições profissionais e éticas.

Corroborando com o desenvolvimento das aptidões circunscritas no plano pedagógico, a estratégia de encarar a disciplina a partir de um objeto efêmero propiciou esse espaço de diálogo com as várias escalas, linguagens e possibilidades a serem encaradas durante a formação. É importante lembrar que, no primeiro semestre, o estudante ainda é muito curioso, receptivo e entusiasmado. Ampliar as possibilidades que ele estima e fomentar a autonomia é essencial para que se trace uma trajetória prazerosa e construtiva de formação, e não de medo.

As coberturas implantadas no Largo do Mercado Público, objetos arquitetônicos finais aqui demonstrados através de maquetes físicas (Figuras 4-9) e banners (em anexo), mostram as diversas possibilidades desenvolvidas pelos estudantes. Embora os resultados sejam mais ou menos complexos em relação à forma e à operação da técnica, todos partiram de um raciocínio individual. A liberdade criativa foi expressa no desenvolvimento e na definição das formas, da estrutura e da cor, bem como na própria implantação dos módulos no sítio.

O desenvolvimento do objeto arquitetônico da cobertura abrigou a concepção da forma e da função. O processo criativo esbarrou na subjetividade do estudante, que está totalmente relacionada com sua história pregressa. Uma personalidade propensa ao desenho e à criação tendeu a desenvolver a abstração com mais facilidade, enquanto uma personalidade sistemática tendeu a apresentar mais facilidade nas operações de encaixe e disposições espaciais lógicas. Percebeu-se que essas capacidades em projetos são complementares e, por isso, proporcionar um espaço em ateliê aberto foi essencial. A todo momento, os estudantes precisavam estar em contato com os outros colegas, com as mestrandas, com os professores, a fim de criar um espaço de trocas que contribuísse com e enriquecesse sua concepção e seu repertório projetual. Orientações em grupo e explicitações gerais acerca de problemas individuais pluralizam as possibilidades criativas e evitam que os mesmos erros sejam repetidos com pequenas variações.

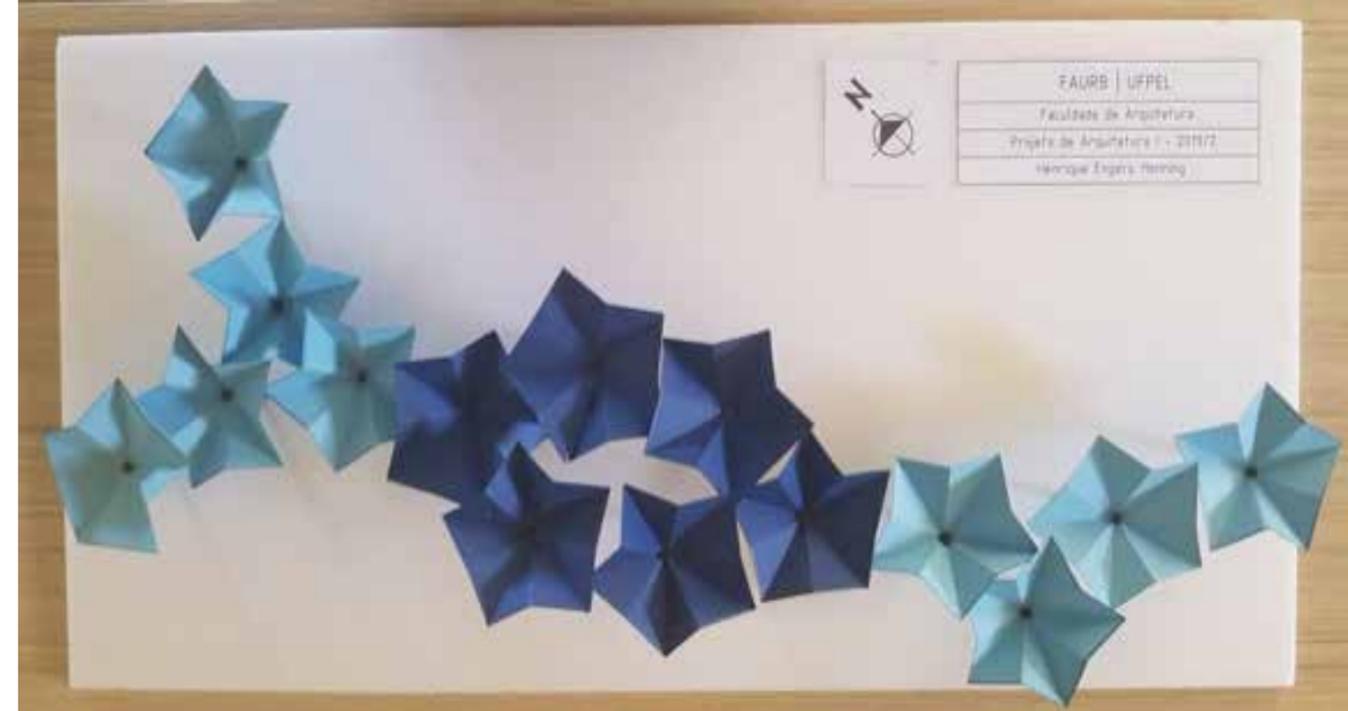
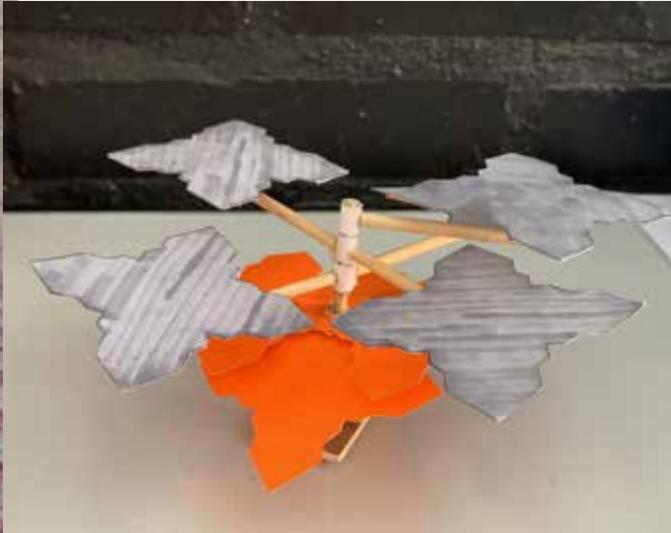


Figura 4 - Maquete física. Autoria: Tainá Moura, 2019. Figura 5 - Maquete física. Autoria: Lucas Isoldi, 2019. Figura 6 - Maquete física. Autoria: Taciana Ança Evaristo, 2019. Figura 7 - Maquete física. Autoria: Danielle Lima, 2019.

Parece extremamente necessário trabalhar nesse entremeio da abstração e da funcionalidade, bem como tensionar o estudante para que desenvolva autonomia e reconheça suas potências e dificuldades criativas. É importante lembrar que, no sentido do objeto cobertura, atentar excessivamente para a função pode levar ao esquecimento da forma. Enquanto a total abstração do objeto, ou desenvolvimento irrestrito da forma, pode modificar a própria função intrínseca a ele: abrigar. De certa forma, o estudante precisa, a todo momento, reconhecer seu lugar criativo e consolidar um movimento entre os extremos, a fim de reconhecer seu próprio território. Exercícios que abrigam antes a forma do que a função – como os propostos na disciplina – permitem um movimento facilitado para desenvolver o ato de criação e a diversificação das propostas finais de projeto.

Quando a elaboração projetual prioriza a funcionalidade do objeto, a tendência de criar uma forma de replicação homogênea que vise somente a atender à especificação de sua função ganha mais força durante o processo e, como consequência, limita o espaço de criação no projeto. Dessa forma, propor que o desenvolvimento do espaço seja pensado a partir da abstração da forma proporciona maior liberdade de criação e permite que o estudante inclua na elaboração do projeto suas próprias percepções e noções de mundo. Os resultados dos projetos finais acabam possibilitando uma

diversificação de formas que também atendam à funcionalidade. Acredita-se que pensar o projeto a partir dessa dinâmica valoriza a diferença que cada aluno dispõe durante a elaboração de sua proposta e ainda reforça a construção de sua autonomia.

No entanto, algumas dificuldades podem ser traçadas de modo geral. Embora o local do projeto tenha sido visitado e explorado e os estudantes tenham realizado diversos tipos de levantamentos arquitetônicos e urbanos, foi recorrente a dificuldade de localizar os módulos no extenso largo. Acredita-se que as amplas variações possibilitadas pelo exercício e as muitas maneiras de disposição dos módulos – aglomerados, isolados, simétricos, assimétricos, lineares, radiais – dificultaram a definição da localização do conjunto. Percebeu-se que, embora os estudantes tenham gerado objetos diferentes, muitas implantações ocuparam o espaço de modo linear.

Outro ponto desafiador para os estudantes foi transformar a forma bidimensional em tridimensional. Alguns objetos foram compostos de uma estrutura coberta pelo módulo bidimensional angulado, sem maiores operações da forma. Entende-se que esse resultado em projeto também é importante, pois mostra possíveis fragilidades da proposta pedagógica. Percebe-se, no entanto, que processos que usam desenho ou maquetes de estudo manuais obtiveram variações mais complexas das formas

Figura 8 - Maquete física. Autoria: Henrique Henning, 2019. Figura 9 - Maquete física. Autoria: Natália Kaul, 2019.

tridimensionais do que processos que foram mediados pelo computador para operação da forma. Entende-se que a maquete física permite maior apropriação e facilidade na operação das formas, principalmente durante o processo de criação, além de facilitar a orientação entre educando e educador. Isso vale até mesmo para os estudantes que já tinham conhecimento em softwares de modelagem e utilizaram um processo híbrido. No primeiro semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo, a maioria dos estudantes não sabe operar todas as ferramentas possibilitadas pelo programa para potencializar as experimentações que são importantes no estudo do projeto e, de certa forma, a maquete manual possibilita uma variação mais dinâmica e rápida do que o computador.

Cabe ressaltar que a evolução, o empenho e as conquistas do educando durante o processo de projeto deveriam ser mais valorizados do que o objeto final propriamente dito. Entende-se que o estudante ainda está descobrindo como relacionar problemas e soluções, principalmente no processo de projeto. Assim, estudantes ativos e dedicados que buscaram em todas as aulas se orientar, comunicar, discutir e desenvolver suas ideias deveriam obter um melhor aproveitamento da disciplina, principalmente para destituir a ideia de genialidade. Embora o produto final sempre tenha peso e comunique muito sobre as capacidades do autor em arquitetura e urbanismo, o desenvolvimento da autonomia e do processo projetual enquanto exercício em ateliê é muito mais potente.

Portanto, percebeu-se que é fundamental repensar a avaliação da disciplina. Embora se busque traçar uma atitude democrática, a avaliação ainda é muito distante do aluno e inclinada mais ao produto final do projeto do que ao processo de aprendizagem do educando. A avaliação é uma prática pedagógica que, constantemente, necessita ser objeto de reflexão crítica por parte do educador e do educando, pois é parte do processo de aprendizagem. Considerado um sistema em que educador e aprendiz são agentes ativos no processo, ambos devem dividir essa etapa. A avaliação precisa ser coletiva, afinal, o “trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2002, p. 39). Outras estratégias mais abertas, que possibilitem que o educando aprenda com seus erros, e não seja penalizado, contribuem para o desenvolvimento de um ambiente educativo mais prazeroso e bem-sucedido.

O que fica da experiência? Pistas de estagiárias-docentes

Embora diversas referências de práticas educativas sejam visitadas no processo de aprender a ensinar, essa experiência em sala de aula mostrou que só se aprende a ensinar, aprendendo e ensinando. Nesse sentido, as potencialidades das estagiárias-docente, aprendizes e educadoras, se alargaram em muitas perspectivas, uma vez que se encontravam nesse entremeio.

O primeiro contato das estagiárias como propositoras dentro da universidade foi carregado de esperança. A entrada em sala de aula se deu com vontade de romper com estruturas rígidas e limitantes do ensino e da prática de arquitetura e urbanismo. Nesse sentido, as estagiárias e os estudantes do primeiro semestre se assemelhavam. Integrantes de ambos os papéis foram invadidos por expectativas, que poderiam ser confirmadas ou frustradas. A experiência em sala de aula possibilita dois caminhos distintos: um de confiança, aprendizagem e curiosidade; outro de medo, angústia e insegurança. O entendimento de que a relação entre estudantes, estagiários e professores deve ser permeada de solidariedade tornou a coletividade em atividades com o grande grupo fundamental para estabelecer a aproximação entre indivíduos desses três universos.

Apartir da experiência docente, é possível indicar algumas pistas para futuros estagiários

na área de arquitetura e urbanismo. A primeira pista está na *aproximação*: trata-se de construir uma relação sensível entre todos os envolvidos. A abertura dos educadores às angústias e às inquietações dos educandos faz com que estes se sintam mais confortáveis para expor suas ideias e manifestar suas inseguranças. Dessa maneira, o ensino ocorre de forma mais espontânea, harmoniosa e compreensiva, entendendo que cada indivíduo é singular e tem o seu próprio tempo no processo de aprendizagem.

Para construir essa aproximação sensível, é preciso romper com algumas formalidades da prática pedagógica. A própria sala de aula é carregada de relações de poder, em sua estrutura inclusive. Logo, desconstruir essa hierarquia é uma prática que se alonga à materialidade arquitetônica. Assim, a segunda pista implica em *sair do espaço físico* no qual as aulas costumemente ocorrem. Fazer visitas ao sítio de implantação do projeto, visitas técnicas ou guiadas, ou até mesmo usar outros ambientes dentro da própria universidade são práticas que fomentam relações não hierárquicas predispostas pelos lugares formais da sala de aula. Mais uma vez, reitera-se a capacidade de mediação das estagiárias docentes como propositoras e instigadoras de muitas relações, principalmente em espaços formais, de forma que as atividades externas sejam potencializadoras do papel do estágio docente como também propositor, ativo, e não assessor de um mestre, o que corrobora a ruptura com uma relação hierárquica e antiquada entre professor e aluno.

A terceira pista refere-se à *complexidade do processo de projeto*. Não existe um passo-a-passo que mostre aos estudantes como realizar um projeto satisfatório para a disciplina. O processo projetual é complexo e requer muita dedicação e estudo. A orientação deve prescrever um método que auxilie a organização projetual e criativa sem limitá-la. Assim, promover um campo aberto, para que as diversas dúvidas e curiosidades vinculadas a um processo criativo de liberdade possam instigar o pensamento do estudante, é provocá-lo a partir de suas próprias dúvidas e soluções. Uma disciplina em ateliê, respaldada por um processo autônomo e criativo, é sempre interativa, sempre diferente e, portanto, sempre uma possibilidade de ativar os diversos conhecimentos desenvolvidos por todas as partes. Logo, o acompanhamento durante o processo criativo do educando é importante, pois, a partir dessa dinâmica de compartilhamento, é possível gerar o pensamento crítico que faz criar, transformar e experimentar outras possibilidades projetuais.

É importante ressaltar também que o acompanhamento da turma em estágio docente se faz necessário durante todo o período letivo, de forma que o vínculo entre educandos e mestrandos não seja perdido por falta de contato ou distanciamento afetivo. É preciso estar à disposição para dialogar com o aluno e aconselhá-lo, não apenas sobre as tarefas desenvolvidas em aula, mas também sobre os diversos aspectos intrínsecos à graduação em Arquitetura e Urbanismo, como manejo do tempo e escolha de prioridades. Os estagiários docentes são, muitas vezes, a referência mais próxima da experiência da graduação, além de representarem o elo entre o educando e o educador.

Por fim, a quarta pista implica no reconhecimento de que se está em constante transformação (*metAMORfose*) e de que, por esta razão, nunca se deixa de aprender. Reitera-se a importância de todos os agentes receberem sempre a ignorância e a dúvida como parte do processo. É normal que educandos, estagiários docentes e educadores não saibam tudo sobre todos os conteúdos, afinal a experiência de aprender e ensinar é sempre dinâmica. Logo, reconhecer que o conhecimento ocorre de forma múltipla e não hierárquica é um caminho que potencializa a construção de uma prática pedagógica pautada no respeito, na responsabilidade e na sensibilidade entre todos os envolvidos. É necessário que o educador e o educando se coloquem como corpos dispostos a absorver dúvidas, incitar problematizações, mas também repetir o conteúdo, tantas vezes quantas forem necessárias. Só assim serão produzidos

espaços de pensamento ativos e saudáveis. A democratização do ensino consiste num projeto conjunto e, embora a autonomia possa ser tensionada pelo educador, precisa ser despertada pelo estudante.

A partir da experiência do estágio docente, foi possível vivenciar o fortalecimento da autonomia-subjetividade do educando e refletir sobre sua importância para motivar o processo criativo projetual. Os contatos e as conexões teórico-práticas despertados dentro da universidade devem ser desenvolvidos a fim de que o estudante construa um pensamento crítico e múltiplo. A universidade tem o papel de formar profissionais engajados, capazes de tomar as melhores decisões possíveis dentro do seu âmbito de atuação. Para isso, não se deve criar a ilusão de que tudo será ensinado ao estudante, mas assegurar que ele está sendo instrumentalizado para encontrar, por si só, os conhecimentos que lhe são necessários.

A atuação na área de arquitetura e urbanismo está sempre num processo de movimento: vai sendo operada e reinventada conjuntamente com as transformações da sociedade. Assim, compreender que tudo em arquitetura e urbanismo é sempre processual, está em contínuo porvir, e que todas as decisões incidem sobre a realidade de outras pessoas é prescrever que o profissional precisa ser agente atencioso, ético e autônomo com respeito à sua própria realidade e à realidade alheia. Dessa forma, é possível entender que propiciar um ambiente de ensino-aprendizagem livre, democrático e construtivo desperta o estudante para uma prática profissional crítica e autoconfiante frente aos diferentes desafios da contemporaneidade.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os estudantes pela oportunidade de trocas e aprendizados no período do estágio docente em Projeto de Arquitetura I, em especial aos alunos que disponibilizaram seus trabalhos: Danielle Lima, Elisa Montagna Aguiar, Henrique Henning, Lucas Isoldi, Natália Kaul, Taciana Ança Evaristo, Tainá Couto de Moura e Wellington Müller Kruchadt.

Agradecemos ao nosso orientador Eduardo Rocha pela oportunidade e abertura de espaço durante o estágio docente.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Ato de criação*. Tradução de José Marcos Macedo. Palestra conferida em 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, São Paulo 27 jun 1999.

DELEUZE Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011. 2v.

FAUrb/UFPel. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo*. Colegiado do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas, 2016. Acessado em 10 de ago 2020. Online. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/faurb/projeto-pedagogico/>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, Félix. 1992. *Caosmose: um novo paradigma ético-estético*. Rio de Janeiro, Ed. 34.

JANTZEN, Sylvio Arnaldo Dick; JUNIOR, Antônio Carlos Porto Silveira; FERNANDES, Gabriel Silva. *É possível (aprender a ensinar) a projetar?* Pelotas, Editora Universitária UFPel, 2009.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PLANO DE ENSINO. *Plano de ensino de Projeto de Arquitetura I*. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas, 2019/2 (não publicado).

PREFEITURA DE PELOTAS. *Código de Obras para edificações no município de Pelotas, 2008*. Acessado em 14 de ago de 2020. Online. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/codigo-de-obras-pelotas-rs>

PREFEITURA DE PELOTAS. *III Plano Diretor de Pelotas LEI Nº 5.502, 2008*. Acessado em 14 de ago de 2020. Online. Disponível em: http://www.pelotas.com.br/storage/gestao-da-cidade/lej_5502.pdf

PROGRAU/UFPel. *Regimento do Programa. Seção VI - Do Estágio de Docência*. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Pelotas, 2010. Acessado em 14 de ago de 2020. Online. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/prograu/files/2019/06/2.pdf>



Cobertura Solar

para o Mercado Público de Pelotas



Conceito

A cobertura, que foi inspirada no próprio mercado, visa criar uma proteção ao sol e à chuva, para que assim no Largo seja proporcionado um ambiente agradável para realização de feiras e uma área de convivência ao ar livre. Considerando o dinamismo solar, a cobertura, através de sensores e seu mecanismo de movimentação, gera como resposta uma inclinação capaz de manter ou ainda aumentar a área de cobertura no local.

Materiais

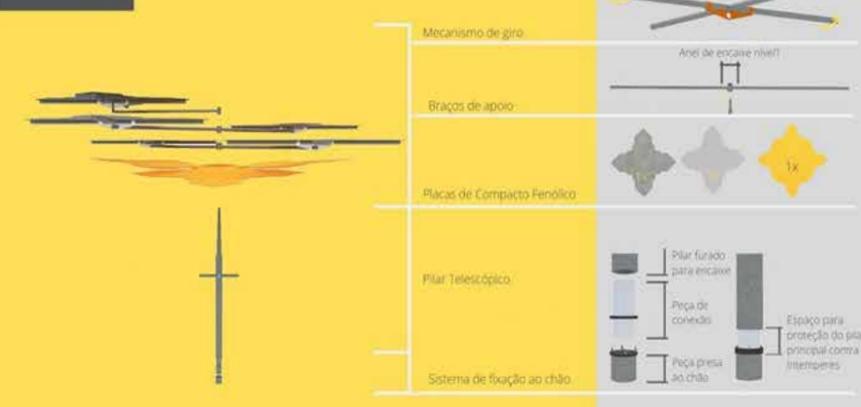
- Placa de Compacto Fenólico Personalizado
- Perfil tubular de Aço
- Espaçador de Neoprene
- Alumínio Galvanizado

- *Placa de Compacto Fenólico Personalizado**
 - Fica por fora da colônada
 - Resistente à água
 - Rápido
 - Durabilidade
 - Faixa mínima de 10cm
 - Resistência UV

Cores

As cores do projeto foram escolhidas de forma a continuar se inspirando no Largo do Mercado. Sendo assim, a cobertura tem em destaque um tom quente e em maioria tons de cinza, encontrados nas paredes e pisos do mercado. Dessa forma, levando em consideração que a cobertura se destaca do entorno devido a sua forma, a cor quente escolhida foi inspirada no amarelo, porém super-saturada, para que assim o princípio de destaque se mantenha.

Estrutura

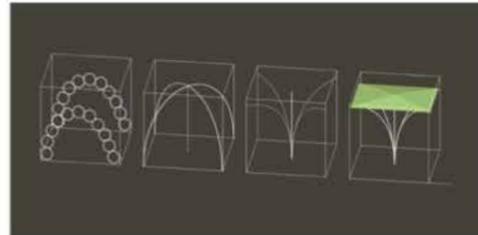


COBERTURA SUSTENTÁVEL

O objetivo do projeto é utilizar mão de obra e materiais locais, que gerem o mínimo de resíduos possível.

Material

As hastas de bambu utilizadas para a montagem da cobertura foram retiradas de áreas públicas dentro dos limites urbanos da cidade. As folhas das palmeiras Coquito - *Frax canariensis*, árvore comum na região - foram retiradas das podas de condução das praças da cidade de Pelotas, feitas pela prefeitura municipal. As folhas, originalmente descartadas em aterros municipais, ganham uso após a poda, pois possuem alta resistência e vida útil de aproximadamente um ano - sem impermeabilizantes, para facilitar o descarte sustentável.



Confeção

Com o intuito de resgatar e popularizar os conhecimentos dos artesãos indígenas, foram promovidas oficinas para as mulheres moradoras da colônia Z3, quando as mesmas estavam em período ocioso.

Usos

A cobertura serve majoritariamente como área de sombra, e oferece usos dos mais variados, como feiras e eventos culturais, além de usos cotidianos.



Encaixe

Passando a linha dos paralelepípedos, há uma caixa de concreto armado com 0,20m de espessura. No canto inferior direito da imagem, pode-se ver o tubo de queda para escoamentos pluviais. Quando não estiver sendo usada, a fissura fica protegida por uma grade de ferro.

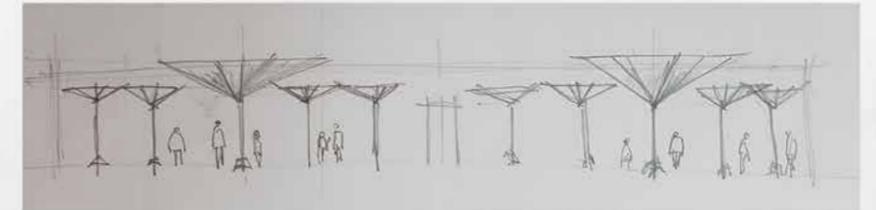
Armazenamento

Os perfis de bambu impermeabilizados podem ser armazenados em galpões, e as folhas são renovadas anualmente.



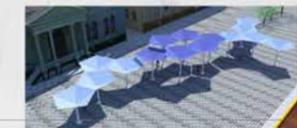
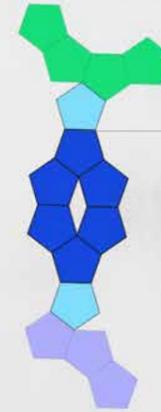
Elisa Montagna Aguiar | Projeto de Arquitetura I | 2019/2

PAVILHÃO EFÊMERO



implantação

Tendo em vista o elevado fluxo de pessoas na região central de Pelotas, é proposto um pavilhão para o Largo do Mercado Público, que abriga eventos esporádicos, exposições e atividades. Nesse sentido, a implantação da cobertura se dá na fachada nordeste do Mercado, uma vez que nela está situado o principal acesso ao prédio histórico.



conceito

Para isso, a proposta foi trabalhar com uma estrutura modular, de modo que facilite o transporte e a consequente montagem do pavilhão. O local destinado à cobertura respeita a vegetação já existente. Além disso, promove sombra em dias ensolarados e proteção frente à chuva. Assim, a composição dialoga com seu entorno, unindo elementos e usuários. Sua forma orgânica conecta o Mercado e o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG).



Henrique Engers Henning | FAURB - UFPEL | Projeto de Arquitetura I | 2019/2

COBERTURA ASSIMÉTRICA

Largo do Mercado Público de Pelotas



Conceito

A cobertura explora o conceito de arquitetura com movimento assimétrico e repetição dos módulos, assim trazendo mais movimento ao Largo do Mercado Público.

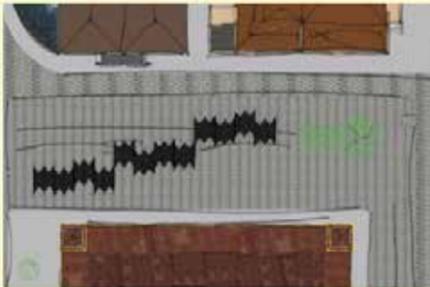
Usos

Pode ser usada para pegar sombra, fazer mostras de arte, mostra de trabalhos de escolas e universidades, eventos culturais entre outros.

Montagem da estrutura

Na montagem da estrutura foi utilizado:

- Tubos de alumínio retangulares na cor preto anodizado.
- Pilares nas dimensões: 152,40 x 112,00 x 3,200 mm.
- Vigas nas dimensões: 70,00 x 25,00 x 1,65
- Para cobertura foi utilizado policarbonato compacto fume de 8 mm.
- E parafusos em inox.



Processo de Montagem

1 Módulo



4 Módulos

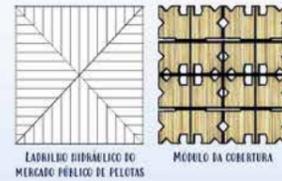


12 Módulos



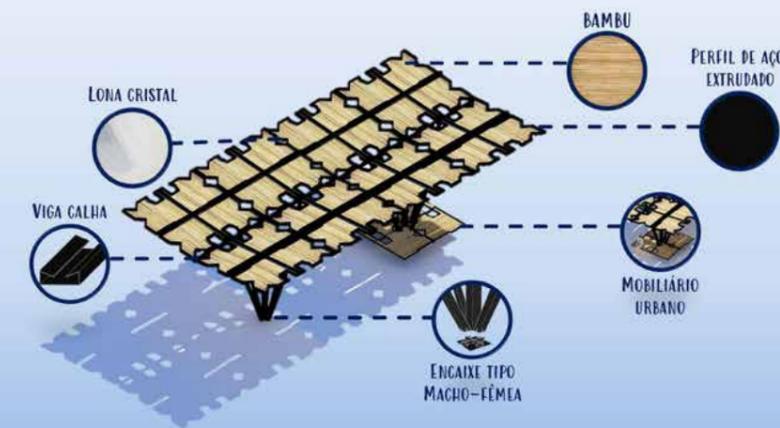
Tainá Couto de Moura | Projeto de Arquitetura 1 | UFPel | 2019/2

COBERTURA EFÊMERA



CONCEITO ALEGORIA

A ALEGORIA BUSCA EXPRESSAR O LAMENTO PELO DESAPARECIMENTO DE DETERMINADO ELEMENTO HISTÓRICO COM ESTRATÉGIAS ESTÉTICAS QUE O CONSERVAM VIVO ATRAVÉS DE OUTRA FORMA. (DELCÁN, 1997)



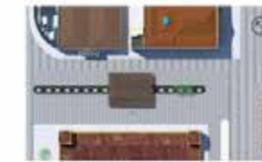
FACIANA ARCA EVARISTO - PROJETO DE ARQUITETURA 1 - 2019/2

COBERTURA EFÊMERA

LARGO DO MERCADO PÚBLICO DE PELOTAS

CONTEXTO

A cobertura está inserida no cenário histórico de Pelotas, mais precisamente no Largo do Mercado Público, rodeado de prédios históricos. A mesma foi desenvolvida com intuito de resaltar a feira de produtos naturais e orgânicos que acontece nas 1ª e 3ª feiras, bem como para ser sede do mercado das 2ª e 4ª feiras (feira de antiguidades) que acontece aos sábados no largo do Mercado Público.



CONCEITO

O conceito da cobertura é mutação, que significa mudança, variação e transformação gradual resultante de um processo evolutivo gradual e espontâneo - produzido a partir de ações e movimentos gestados, está armados. Ao longo de todo processo de criação, a cobertura passou por diversas variações de formas, tamanhos e inclinações até a sua definição final.



ENTORNO

Há um grande contraste entre a cobertura e os prédios históricos no estilo eclético do entorno, como o Arquivo Branco do Brasil, a Prefeitura Municipal de Pelotas, o MALU (Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo) e o Mercado Público de Pelotas, porém, a cobertura foi posicionada e desenvolvida de forma que os referidos prédios pudessem ser visualizados, a fim de valorizá-los.



CAPACIDADE

O espaço possui 261,20m² (19,00x13,80m) com capacidade para 1573 pessoas, então, além de abrigá-las nos dias dos eventos, nos dias ensolarados ou com chuva em excesso, servirá como proteção para o grande fluxo de pedestres que passam pelo Largo do Mercado Público todos os dias.



MÓDULO

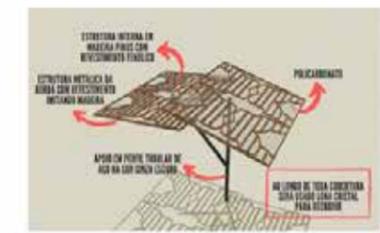
A partir de uma colagem elaborada em aula foi definida a forma a ser utilizada, após realizadas mudanças na mesma, o que propiciou a obtenção da forma final.



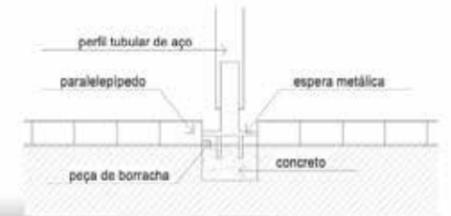
PROCESSO PROJETUAL DA MAQUETE



MATERIALIDADE



FIXAÇÃO DOS APOIOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROJETO DE ARQUITETURA 1
PROFESSORES CARLOS KREBS E EDUARDO ROCHA
ALUNO WELLINGTON MÜLLER KRUCHADT