

Brincadeira, Projecto e Liberdade

Play, Project and Freedom

Juego, Proyecto y Libertad

Marco Ginoulhiac *

Universidade do Porto

O artigo explora a ligação existente entre a brincadeira e o ensino de projecto de Arquitectura. Na abordagem ao lúdico é dada particular relevância às suas práticas e aos seus objetos, os brinquedos, considerados capazes de transportar significados e valores disciplinares. A manipulação dos brinquedos é, em muitas situações, uma acção muito parecida ao que é feito nas práticas didáticas do ensino de Arquitectura. Num segundo momento é abordado o ensino de projecto de Arquitectura e os seus traços dominantes entre os quais o exercício de liberdade. O sujeito projecta para um futuro considerado indeterminado, ou seja, livre. Numa terceira parte, cruzando os dois percursos teóricos evidenciam-se as ligações entre o lúdico enquanto espaço intelectual e material, e o projecto.

Palabras-chave: Jogo, Brinquedo, Projecto, Arquitectura, Autonomia.

The article explores the connection between play and architectural design studio teaching. Approaching ludic a special interest is given to its practices and objects, the toys, considered capable to carry meanings and disciplinary values. Besides that, toys manipulation is, oftentimes, an action very close with the didactic of the design studio teaching. In a second moment the approach is directed to the design studio teaching and to its main traits, among which the exercise of freedom. The subject projects for an indeterminate future, this mean, in a free condition. In a third moment, the two theoretical paths cross each other and the connections between intellectual and material ludic behavior and design studio are stressed.

Keywords: Play, Toy, Design, Architecture, Autonomy.

El artículo explora el vínculo entre el juego y la enseñanza de proyecto de Arquitectura. En el enfoque de lo lúdico se valora particularmente sus prácticas y sus objetos: los juguetes, considerados capaces aportar significados y valores disciplinares. La manipulación de los juguetes es, en muchas situaciones, una acción muy similar a lo que se hace en las prácticas de enseñanza de la Arquitectura. En un segundo tiempo se aborda la docencia del proyecto de Arquitectura y sus características dominantes, incluyendo el ejercicio de libertad. El sujeto proyecta un futuro indeterminado, es decir, libre. En la tercera parte se explora el cruce de las dos trayectorias teóricas, poniendo de manifiesto los vínculos entre lo lúdico, como un espacio intelectual y material, y el proyecto.

Descriptores: Juego, Juguete, Proyecto, Arquitectura, Autonomía.

*Contacto: mg@arq.up.pt

The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative. (Dewey, 1938, p. 13)

Introdução

Confesso que quando comecei a interessar-me pelo ensino de Arquitectura, estava longe de imaginar que, passados dez anos, estaria a escrever um artigo que juntasse este tema aos brinquedos, na altura as minhas preocupações estavam maioritariamente ligadas às práticas contemporâneas do ensino de projecto. Na altura a redação de uma tese de doutoramento (Ginoulhiac, 2009) permitiu-me organizar e verbalizar um conjunto de pensamentos sobre a minha prática nas aulas de projecto, mas não consegui dissipar algumas dúvidas que tinham ficado quanto à pertinência e importância de uma educação em Arquitectura.

Separo a educação do ensino porque a primeira é um processo mais abrangente e genérico que liga todas as áreas do saber e do fazer humano (Reboul, 1989a, p. 24), sem fronteiras espaciais ou temporais, enquanto o segundo é algo mais específico, tanto no que respeita os seus objetivos como os seus processos (Reboul, 1989b, p. 18). Contudo existe uma estrita relação entre os dois que faz que o sucesso do ensino seja fortemente determinado por uma boa educação, não só a nível comportamental como intelectual e cultural. Todos os professores sabem que a curiosidade, o método, a iniciativa e autonomia intelectual são alguns entre os ingredientes indispensáveis ao sucesso do ensino, mas são criados e cultivados pela educação que é dada antes e fora das universidades.

Quando acabei o doutoramento tinha ficado certamente mais claro o que acontecia nas aulas de uma escola de Arquitectura como é a FAUP (Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto), mas ainda não era claro qual seria a importância dos processos educativos para as competências de cada aluno. No primeiro ano do curso as diferenças entre os alunos são extremamente visíveis porque ainda não existe aquela capa de cultura arquitectónica e de competências mínimas que, em poucos anos, conseguem uniformizar as capacidades dos alunos. Alguma educação básica, em boa verdade mais próxima da literacia, permite a todos ler e escrever, mas para muitos deles LeCorbusier ainda é um desconhecido e poucos já olharam para a própria casa ou para a própria cidade como arquitectos; isto porque, em muitos casos, ainda não tiveram nenhum tipo de educação arquitectónica.

A prova de que educação e ensino são processos distintos, são as muitas pessoas que não possuem nenhum tipo de formação em Arquitectura mas que, mesmo assim, demonstram um elevado nível de educação nessa área. Essa educação foi adquirida através de processos informais que aconteceram em momentos e lugares distintos das escolas. Processos das mais variadas naturezas que despoletaram dúvidas, alimentaram curiosidades, criaram competências ligadas, de alguma forma, ao âmbito da Arquitectura. A maior parte não teve nenhuma consequência imediata porque pertenciam a momentos e contexto diferentes e os conhecimentos que se foram construindo não chegaram a ser aplicados imediatamente. Mas pensar que só sabemos fazer o que nos é ensinado ou o que já fizemos seria muita ingenuidade.

Partindo desta curiosidade passei a interessar-me pelas práticas educativas em Arquitectura. Eventos, cursos, workshop, viagens, exposições, publicações, etc. são todas formas utilizadas para traduzir e divulgar um saber disciplinar que possui códigos, conceitos e objetos que lhe são próprios e, por vezes, incompreensíveis para os leigos.

Entre todos, fiquei particularmente interessado, e seduzido, pelos brinquedos. As razões são tanto de natureza científica como pessoal e emocional; além disso, existia uma ligação que me pareceu, desde logo, evidente. Quando comecei a recolher informações sobre os brinquedos que tinham povoado a minha infância e os que, já no início do século XX, tinham sido produzidos e vendidos sob o lema de *Construction toys make better boys* (Urbana Manufacturing Company, 1947), achei que existia, de facto, uma ligação de causa-efeito entre as brincadeiras que estes artefactos proporcionam e as competências no campo de uma actividade, como é a Arquitectura, cuja acção principal é a composição espacial. Quem já deu aulas de projecto nos primeiros anos de curso e conhece os *Gifts* de Fröbel ou o *Bauspiel*, de Alma Siedhoff-Buscher (1923), não pode deixar de ver uma ligação tanto formal como instrumental. Trata-se claramente de dispositivo e de processos onde a acção lúdica e a criativa se unem até se confundirem.

Comecei então a organizar um campo de investigação que se tornou rapidamente complexo e abrangente. Os brinquedos são simultaneamente instrumentos lúdicos, utilizados nas brincadeiras, e evocativos, porque fortemente ligados a uma determinada configuração social e à sua cultura material. Nos brinquedos é possível rever, de forma por vezes indireta, refletida, todos os campos de conhecimento e de acção da sociedade. Nas palavras de Roland Bathers (1957),

o brinquedo (...) significa sempre alguma coisa, e esse alguma coisa é sempre inteiramente socializado, constituído pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, a Rádio, o Correio, a Medicina, a Escola, o Penteado Artístico, a Aviação (para-quadristas), os Transportes, a Ciência. (p. 55, Tradução do autor)

Também entre a Arquitectura e os brinquedos podia ser encontrada uma dupla ligação: uma primeira que podemos chamar de processual, ligada ao acto criativo em que os brinquedos são instrumentos para construir uma representação, como acontece quando a criança constrói uma casa em Lego ou simplesmente empilha cubos para construir uma torre. E uma segunda ligação em que os brinquedos transportam significados e saberes ligados à disciplina, como será o caso dos Lincoln Logs de 1916 que evocam uma tecnologia construtiva em madeira, ou do Castos Construction de 1947. Set com o qual é possível executar pequenas betonagens para construir miniaturas de edifícios. Mas também todos aqueles brinquedos que, de alguma forma, funcionam através da construção de imagens que remetem para um conhecimento arquitetónico em geral, seja ele formal, histórico, tipológico, tecnológico, etc.

Se a segunda ligação, relacionada com as capacidades evocativas dos objectos, é muito idêntica em todos os campos uma vez que se limita a produzir uma representação de algo ligado ao universo dos adultos, a primeira é, quanto a mim, bem mais complexa e de alguma forma mais intimamente ligada ao fazer e, sobretudo, ao aprender a fazer Arquitectura. Considerar os brinquedos como objectos que auxiliam a acção lúdica e a aprendizagem significa, de um ponto de vista filosófico, uma aproximação a uma teoria construtivista que defende a construção do conhecimento através da acção prática, como é a brincadeira. Surgiu então a suspeita de que existisse uma ligação processual e cognitiva entre a brincadeira e o ensino de projecto de Arquitectura e que esta ligação pudesse ser, de facto, a razão de poder considerar certas brincadeiras e certos brinquedos

verdadeiros processos educativos em Arquitectura. Foi com base nessa suspeita que comecei uma investigação, que me levou a escrever vários artigos e conferências, e a organizar uma disciplina opcional na FAUP dedicada ao estudo destas relações e, sobretudo, destes objectos.

Contudo, tenho também que confessar que, desde a minha aproximação aos brinquedos e ao lúdico em Arquitectura, todo o trabalho que fui produzindo foi feito com base num dogma, quase numa crença. Falo em dogma porque até hoje não consegui demonstrar, e tão pouco encontrar quem o tivesse feito, uma relação de causa-efeito entre os brinquedos e o desenvolvimento das competências específicas da Arquitectura. Provavelmente pela excessiva proximidade à Arquitectura e pelo entusiasmo que tinha no estudo dos brinquedos, ou ainda pela sedução que estes exerciam sobre mim, achava que não teria sido necessário demonstrar o que, a mim, parecia evidente. Existem inúmeras teorias que justificam o brincar como actividade educativa, algumas das quais, como as de Fröbel ou de Montessori, centradas no uso de objectos específicos, mas como afirma o próprio Brian Smith (1997) “*the relevance of play to progress has been more often assumed than demonstrated*” (p. 9). De facto, não existe a possibilidade de provar cientificamente que certas actividades ou certos objectos possam ter influído de forma determinante na formação de competências específicas. Além de existirem compassos de tempo muito longos não é possível avaliar diferentes alternativas no mesmo sujeito pois “*nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio*” (Heráclito, 2005, p. 91). O crescimento de um ser humano é algo de tão complexo, intelectual e emocionalmente, que torna impossível uma leitura unívoca das consequências de cada brincadeira.

Foi por esta razão que, aquando do desafio a escrever este artigo, decidi, certamente com algum egoísmo, aproveitar a oportunidade para tentar levar a cabo alguma sistematização que pudesse ser útil para compreender estas dinâmicas. Para perceber, em suma, se de facto certas brincadeiras e certos brinquedos podem ser considerados processos educativos em Arquitectura.

1. Do ensino de projecto de arquitectura

Irei começar por dizer que considero o projecto como acto central da Arquitectura; a sua acção é transformadora, organizadora e produtora de conhecimento. O projecto de Arquitectura não só altera o espaço construído como produz e organiza um novo saber sobre o espaço e sobre a própria disciplina. Para Donald Schön (1983) “o nosso conhecer reside na nossa acção” (p. 76). Tanto um edifício como uma praça criam uma nova ordem espacial, mas também constroem mais formas de habitar a casa ou a cidade e, com isso, um novo saber ligado ao uso do espaço, um novo conhecimento.

O projecto de Arquitectura representa só uma manifestação das “condutas de antecipação” (Schön, 1983, p. 76) e herda destas um tipo específico de pensamento. Todo o projecto é um pensamento autónomo (Savater, 1992) que aponta para o tempo futuro e para o domínio do possível. Não existem projectos para o passado ou para o presente assim como não existem projectos que são, a priori, impossíveis (sob pena de deixarem de ser projectos e passar a serem considerados sonhos, fantasias, utopias, etc.). Mas sobretudo não existe projecto sem liberdade, sem autonomia. A liberdade implica a inexistência de soluções anteriores, de modelos que são reproduzidos. Em nenhuma escola seria aceitável que os alunos copiassem *tout-court* a partir de modelos fornecidos.

A criatividade da proposta, considerada como originalidade, é implícita ao projecto não sendo praticamente posta em causa.

O projecto avança por rotinas abduativas que, de forma repetida lançam e verificam hipóteses (Ginoulhiac, 2009). E se fosse assim? É a pergunta silenciosa que é feita de cada vez que é esboçada uma forma no papel ou que é construído um modelo (Ginoulhiac, 2013). Mais uma vez, o lançamento das hipóteses é um exercício de autonomia, de liberdade. As hipóteses são sucessivamente aceites ou recusadas até à solução que será considerada final e que será desenvolvida até ao fim. Todas as propostas são produtos parciais, temporários, sujeitos a análise e confirmação.

De onde surgem as hipóteses é um dos temas mais debatidos no âmbito da discussão dos processos criativos. O pensamento divergente de Joy Guilford (1967) ou ainda o pensamento lateral de Edward de Bono (De Bono, 1970), são só duas entre as inúmeras abordagens que procuram desvendar a complexidade e a riqueza da criatividade. Não sendo este o espaço certo para debater este tema podemos, contudo, afirmar com algum conforto que a produção de hipóteses projectuais é algo que podem ser aprendidos e, sobretudo, treinado e que está intimamente ligado à liberdade e à competência de produzir e representar uma alternativa. O acto criativo é, antes demais, uma proposta do sujeito colocada à discussão, diante dele próprio num primeiro momento e, num segundo momento, diante da comunidade.

Duas competências, portanto: uma maioritariamente intelectual e política, ligada a formulação da ideia e outra mais técnica, ligada à capacidade de representar a proposta. As duas procedem em ciclos paralelos: as propostas são formuladas e avaliadas enquanto são representadas.

Para que as propostas sejam avaliadas devem ser representadas antes. Ninguém, mesmo com grandes dotes oratória, consegue verbalizar uma solução arquitetónica de forma satisfatória. Isto significa que as capacidades de manipulação dos meios de representação, sejam estes bidimensional ou tridimensionais, tornam-se absolutamente fulcrais como ferramentas de trabalho e não só de comunicação, como é frequentemente afirmado. Quem não consegue representar a sua proposta, não consegue vê-la, avaliá-la e, com isso, aceitá-la, alterá-la ou refutá-la num processo que avança por negações mais do que por afirmações, através de esboços e modelos que são compulsivamente rejeitados à procura da solução certa, uma entre infinitas.

O facto de existir a necessidade de uma competência prática no manuseamento dos meios de projecto para o exercício da Arquitectura não pode ser visto como contraditório ao projecto como espaço de liberdade; pelo contrário. O que é hábil e controla os processos produtivos encontra nas suas capacidades a sua liberdade de acção enquanto o leigo e o incompetente serão condenados a fazer o que os seus meios, materiais e intelectuais, lhe permitirão, nada mais. Poderão, quando muito, serem bons técnicos ao reproduzir soluções já existentes e testadas, mas nunca serão artistas no sentido mais pleno.

A pergunta que se coloca então será: poderá a brincadeira participar na educação de uma competência tão articulada e complexa?

2. Do jogo

Para tentar responder é, antes demais, oportuno começar por compreender o que consideramos por brincar. Todos sabemos o que é, todos já brincámos, mas quando chega a altura de formular uma definição acontece o mesmo que aconteceu a Santo Agostinho (1996, p. 127) com o tempo: “*Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat, scio; si quaerenti explicare velim, nescio*”. Por vezes a excessiva proximidade aos fenómenos impede uma visão clara e organizada porque não conseguimos ver as relações que estes possuem com outros campos.

A literatura, desprendida de polarizações disciplinares especializadas, vem em nossa ajuda e consegue uma síntese extremamente eficaz. Em 1876 Mark Twain, no seu romance “As aventuras de Tom Sawyer”, define brincar em contraposição com trabalhar: “(...) *work consists of whatever a body is obliged to do, and Play consists of whatever a body is not obliged to do*” (Twain, 1876, p. 33). Um excelente ponto de partida.

Mais tarde, dois grandes teóricos do jogo, Johan Huizinga (1938) e Roger Caillois (1958), afirmaram que brincar é, antes demais, um acto livre. Quem joga fá-lo de livre vontade, sem obrigações ou constrações porque se existir alguma constração, desaparece a vertente lúdica deixando o lugar para outro tipo de acção. Isto é um dos pressupostos mais importantes da brincadeira que aliás justifica a sua defesa na Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas (Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959) como instrumento educativo privilegiado em firme e clara contraposição com o trabalho. Mas é também importante porque remete para quem joga a liberdade de o fazer e de como o fazer, ou seja, de exercer independência e autonomia, valores que não podem ser considerados como adquiridos, mas que devem ser conquistados (ou cedidos) e, sobretudo, apreendidos e treinados. A liberdade é uma condição complexa porque abre para um número virtualmente infinito de possíveis caminhos e opções. Quem tem filhos sabe muito bem que a liberdade gera incerteza na criança, porque atira para o campo do desconhecido, fora das experiências conhecidas e da zona de conforto e de proteção, mas sabe também que é um forte instrumento educativo porque entrega ao sujeito a responsabilidade das suas acções e das consequências destas.

Além disso, a brincadeira existe dentro de limites espaciais e temporais definidos (Huizinga, 1955). A criança é livre de brincar, mas quando o faz, respeita regras e fronteiras. Fora destas a brincadeira deixa de existir e as suas acções podem ser confundidas com a vida real (coisa que a brincadeira não é). Isto significa que pode parecer-se com a vida real, pode adotar algumas rotinas desta, símbolos, dinâmicas, etc. mas existe sempre e só num cenário de simulação. É por isso que uma das condições do brincar é a sua inutilidade (Caillois, 1958) no sentido que não produz nada que possa ser “útil”, utilizando aqui a noção de utilidade de forma muito restrita e pouco flexível. Existe num universo de “faz de conta”, declaradamente e conscientemente separado da “vida real”, onde as acções não possuem consequências. Por isso brincar pode ser considerado como uma actividade de preparação, de treino em que a liberdade de fazer é também a liberdade de arriscar e de fracassar. Vygotsky (1991) fala em “desenvolvimento proximal” (p. 53) em que a criança age num nível que ultrapassa a sua zona de conforto e arrisca pelo desejo de ser adulto, de fazer as coisas seriamente, mas protegido pela fronteira de simulação da brincadeira.

Mas o trabalho dos adultos, que a criança pretende imitar, visa sempre a produzir algo útil, material ou imaterial. A brincadeira, ao contrário, não possui um fim, um objectivo; é um puro processo em que a criança brinca livremente, preocupa-se com a acção imediata, com os procedimentos e com a sua materialidade, os meios e o seu manuseamento determinam o fim, constroem um resultado desconhecido. A condição mental de quem brinca é uma condição que permite explorar alternativas, fracassar e recuar ou, simplesmente abandonar um processo que não satisfaz justamente porque não existe um compromisso que obrigue a terminar num prazo e com condições específicas.

3. Da brincadeira ao projecto

No universo “faz de conta” da brincadeira, a criança, enquanto desenvolve as suas capacidades de produzir imagens, treina a sua liberdade criativa que lhe será necessária, passado alguns anos, quando irá enfrentar o projecto.

Na esmagadora maioria dos cursos de Arquitectura o aluno enfrenta uma folha branca ou, no caso de alguns exercícios propedêuticos de muitas faculdades, uma composição feita com um conjunto de blocos de madeira ou de esferovites (algo pouco distante dos cubos de Fröbel ou dos materiais da Montessori). Um campo de possibilidades infinitas abre-se à frente do aluno. Ainda tudo está em aberto.

Os primeiros exercícios são exploratórios, no mundo das formas e do espaço e as competências técnicas requeridas são muito baixas. Manusear sólidos simples, construir formas por adição de cubos ou representar espaços através da subtração de volumes são exercícios pouco exigentes no manuseamento dos materiais, maioritariamente de liberdade e de descoberta. Dentro dos limites impostos pela didáctica ou pela gravidade, o aluno está livre.

Em toda a acção criativa, seja ela artística ou científica, a gestão do espaço da liberdade individual é algo que tem que ser apreendido, e ensinado, através da acção ou, no caso dos ambientes educativos, da simulação. Tanto na escola como na profissão, o arranque de um processo criativo é um dos momentos de maior tensão, por vezes até de medo¹. Sobretudo nas primeiras experiências, o professor tem que dosear a sua intervenção sob pena de determinar, por inteiro, o resultado. Quando isto acontece o aluno perde a oportunidade de aprender porque deixa de existir o exercício da liberdade e o conforto intelectual do aluno esconde a sua alienação criativa. O exercício da liberdade apavora os jovens criativos que nunca foram educados a exercê-la.

Vista deste ponto de vista, a aprendizagem do projecto, certamente condicionada pelas competências técnicas e pela cultura arquitectónica, é também uma aprendizagem comportamental, diria quase caracterial muito próxima das actividades lúdicas de uma criança que esteja a brincar com um sistema de constuições. Aprender a gerir a própria liberdade entre uma zona de conforto máximo e territórios de risco é um dos exercícios mais difíceis que um homem enfrenta durante a vida inteira.

¹ Mantenho esta imagem de “abismo branco da acção criativa” como mero instrumento discursivo. Quero eu dizer que, em boa verdade, o terror da folha branca só existe mesmo nos primeiros exercícios projectuais uma vez que, como repito até a exaustão aos meus alunos, “de nada não nasce nada”. Confesso que considero a ideia de criatividade como aquela acção que faz que alguma coisa “surja do nada” altamente errada e, sobretudo num âmbito pedagógico, perigosa porque atira todo o processo projectual para um paradigma de aleatoriedade e arbitrariedade onde vale tudo e o contrário de tudo. Uma espécie de inferno dantesco do ensino (mas também da prática) de projecto.

O fazer livremente como centro da aprendizagem, seguindo um paradigma claramente construtivista (Fornot, 1999), une intelectualmente e processualmente o brincar ao projectar. Processualmente porque manusear os materiais, sentir a matéria, o seu peso, os seus equilíbrios e a sua resistência é uma das atividades mais importantes e educativas para quem, mais tarde, irá lidar com a construção de espaços. Este contacto directo com o “fazer” permite um retorno imediato altamente educativo entre as competências para manipular e construir as hipóteses projectuais. O sujeito que brinca constrói, representa, mas também descobre as próprias capacidades num contínuo processo de reconhecimento e de aprendizagem. Aprende a fazer, mas, coisa ainda mais importante, aprende a aprender. A criança que brinca conhece, mesmo que de forma intuitiva, o funcionamento dos processos de aprendizagem. Sabe que as suas capacidades irão melhorar com a prática, conhece tanto o medo e a excitação do vazio criativo como a importância do fracasso. Mais tarde o aluno, já mais crescido, constrói sobre estas experiências o conhecimento sobre o seu próprio processo de trabalho. Ele sabe que pode aprender e também sabe como porque já aprendeu brincando numa *dêutero-aprendizagem* (Bateson, 1973) em que o indivíduo não só aprende as competências como compreende o contexto no qual estas se desenvolvem. Mais tarde esta visão “de fora” irá permitir ao aluno reconfigurar, mesmo que de forma parcialmente implícita, as condições intelectuais necessárias para continuar a aprender.

O que separa o aluno, recém-chegado à Faculdade de Arquitectura, da criança é uma espessura cultural que, de alguma forma, pode até ser vista como uma redução de liberdade. Ter a consciência do que fazemos significa evocar, em cada acção, todo o seu significado e a sua complexidade cultural e intelectual e ter que lidar com ela. A criança que brinca ainda não possui este sedimento de significados, pois está completamente livre de construir uma casa que voa ou um carro sem rodas. A sua liberdade é total, sem vínculos ou objectivos programáticos. O paradigma da criatividade da infância atravessa a cultura artística do século XX e XXI porque nesta altura da vida o nível de liberdade é mais elevado e as influências culturais mais baixas (Corrado, 1887). O famoso aforisma de Picasso quando eu tinha 15 anos sabia desenhar como Rafael, mas precisei uma vida inteira para aprender a desenhar como as crianças, descreve muito bem este processo de libertação.

É por isso que considero o lúdico na base de uma educação para a criatividade projectual e, em geral, artística. O lúdico, antes demais, como condição mental do sujeito que se predispõe à liberdade e, com esta, à imperfeição, ao desvio, ao erro. Uma condição mental em que o processo não está dirigido rigidamente para um objectivo pré-determinado, mas onde o processo ganha relevância sobre o fim, determina-o. Mas também o lúdico como simulação do acto criativo na sua vertente manual, manipuladora da matéria, da técnica e da forma, o lúdico que educa a mão que constrói e o olhar que observa num acto contínuo de aprendizagem, de simulação dos processos e das práticas que constroem o saber do arquitecto.

Finalmente o lúdico como experiência íntima do sujeito que aprende, que tem consciência disso e que, mais tarde, consegue prologar esta experiência de forma autónoma e explícita num contínuo processo de melhoramento e emancipação.

Referencias

- Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind*. Nova York, NY: Ballantine Books.
- Bathers, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Seuil.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.
- Corrado, R. (1887). *L'arte dei bambini*. Bologna: Nicola Zanichelli edizioni
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. Nova York, NY: Harper & Row.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*. Nova York, NY: Kappa Delta.
- Fornot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ginoulhiac, M. (2009). *O ensino do projecto de arquitectura. Contribuições para um debate crítico em torno da prática contemporânea* (Tese de doutoramento). Universidade do Porto, Porto.
- Ginoulhiac, M. (2013). A indefinição no Ensino do Projecto de Arquitectura. Para um mapa filosófico de compreensão. *Joelho - Revista de Cultura Arquitectónica*, 4, 237-240.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nova York, NY: McGraw-Hill.
- Heráclito. (2005). *Heráclito: Fragmentos contextualizados*. Alexandre Costa (Trad.). Lisboa: Nacional-Casa da Moeda.
- Huizina, J. (1938). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Reboul, O. (1989a). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Reboul, O. (1989b). *Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Santo Agostinho. (1996). *Confessioni*. Patrice Cambonne, Luigi F. Pizzolato e Paolo Siniscalco (Trads.). Milano: Mondadori.
- Savater, F. (1992). *Etica per un figlio*. Bari: Editore Laterza.
- Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza.
- Siedhoff-Buscher, A. (1923). *Naef bauhaus bauspiel wooden blocks* [Brinquedo de construções]. Berna: Naef Bauhaus.
- Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Twain, M. (1876). *As aventuras de Tom Sawyer*. Nova York, NY: American Publishing Company
- Urbana Manufacturing Company. (1947). *The Constructioneer* [Caixa de construções]. Columbus, OH: Urbana Manufacturing Company.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Breve CV do autor

Marco Ginoulhiac

Nasceu em 1971 em Bergamo, Itália. Licenciou-se em Arquitectura no Politécnico de Milão em 1999. Em 1995 participou, como aluno de mobilidade, ao programa Erasmus na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP). Colaborou com vários gabinetes de Arquitectura do Porto e tem várias obras de Arquitectura realizadas. Desde 1999 é docente da FAUP. Em 2002 obteve o grau de mestre em Tecnologias Multimédia pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Em 2009 obteve o grau de

doutor em Arquitectura pela FAUP. Actualmente é assistente das Unidades Curriculares Projecto 3 e Arquitectura e Desenho e regente da cadeira Architectural Toys, Processos de Reprodução Disciplinar em Arquitectura. É membro do Comissão Científica do Mestrado em Arquitectura da FAUP e do Conselho Executivo da Resdomus, revista de cultura arquitectónica da FAUP. É membro do Grupo de Pesquisadores e Investigadores Luso-Brasileiros e da Ordem do Arquitectos Portuguesa. Foi curador da participação da FAUP na UABB 2015 (Bienal de Arquitectura e Urbanismo) em Shenzhen. É docente convidado da Ladislav Sutnar Faculty of Design and Art of the University of West Bohemia (Republica Checa), Guangzhou Academy of Fine Arts (China) e da Munich University of Applied Sciences. Em 2010 criou o site <http://architoyos.blogspot.pt> onde, desde então, escreve regularmente. Já ministrou cursos de Toy Design além de ter proferido várias conferências, escrever e publicar vários artigos sobre diferentes temas ligados à Arquitectura. Desde 2012 é sócio fundador da firma de brinquedos Architoys.Lda. Email: mg@arq.up.pt