



Maria Isabel Imbrunito
Architect and Urban Planner graduated from FAU-USP (1994), holding a Master's degree (2003) and a Doctorate (2008) from the same institution. She has worked in several architectural offices: Eduardo de Almeida, MMBB, SPBR, B+K, and Viga Arquitetos. She is currently a faculty member in the Undergraduate Program and in the Stricto Sensu Graduate Program at Universidade Presbiteriana Mackenzie, in São Paulo.

Which drawing? Representation, architecture and inclusion

Architectural representation is not neutral. It carries values, power structures, and cultural hierarchies that often exclude non-hegemonic knowledges and non-hegemonic ways of thinking, producing, and inhabiting space. This article shifts the focus from built architecture to graphic representation systems, arguing that technical drawing, while necessary, complicates access to architecture for those unfamiliar with its codes. Based on a qualitative analysis of drawings produced by children and young people from a public school on the periphery of São Paulo, Brazil, the research contrasts the abstract, objective logic of technical drawing with the figural, subjective, and relational modes of representation found in students' drawings. The theoretical framework draws on Bourdieu, Freire, Santos, Silva, Quijano, and Escobar to articulate how schools and universities reproduce cognitive and social exclusion through standardized graphic language patterns.

The findings show that students' drawings express spatial complexity, affective ties, and concerns with security, use, separation, and sharing of spaces, dimensions largely absent from conventional technical representation. The article concludes that rethinking drawing is a political task. A pedagogy of difference is necessary, one that includes multiple representation systems and questions the structures of value attribution, promoting dialogue between technical and popular knowledges, contributing to a more inclusive and democratic architectural education.

Keywords:
architectural drawing; cultural hegemony; architecture and power; social inclusion; emancipatory architectural design

INTRODUCTION

The representative dimension of architecture is one of its attributes (Eisenman, 2006, p.234), present since the modern era in elements combined according to tradition, authority and reason (Colquhoun, 2006, p.223). This aspect of architecture has historically been useful for the exercise of power and persuasion, its layers of meaning commonly associated with the type of architecture or city practiced and its symbolic devices that often contribute to reinforcing social behaviors and barriers.

This article shifts the focus from built architecture to graphic representation systems. We are interested in discussing not only the symbolic dimension of built architecture, with its signs of order, scale and power, but also the role of architectural drawing, which permeates both design practice and the representation of the built environment. In architecture, technical drawing is an important knowledge for designing and transmitting ideas, normally taught as a neutral and universal language. However, it is necessary to consider that architectural drawing contains and transmits meanings, both through its content and its structures. Furthermore, it feeds design procedures that become routine and unfold into results that predictably insert themselves into architectural culture, inhibiting the manifestations of the diverse and the different.

Architectural drawing is a necessary knowledge for disciplinary practice that must be learned and practiced. Representations of an object in orthogonal projection require a high degree of abstraction from both the draftsman and the reader. These techniques, once mastered, are efficient for recording and transmitting architectural and urban projects with rigor and precision, but they distance themselves from the perception of those who experience concrete space (De Feyter, Vanoutrive, Walsche, 2025, p.49). Apart from not being common sense, the requirement of technical drawing for architectural practice does not prevent, but certainly complicates, access to architecture. Associated with the difficulty of understanding technical notation is the non-recognition of the value

of representations that escape norms, and of the architecture to be represented, that does not fit within the contents taught in schools.

Debating this subject is justified because, in Architecture and Urbanism courses in Brazil, students from different origins and social classes currently coexist. In public and private universities, government incentive policies have opened the doors of institutions to students from popular classes, historically with little access to "high" architecture, commonly referenced through foreign experiences. However, by reproducing teaching methods detached from the concrete reality of these students, and by using languages and formal codes disconnected from their references, the university reinforces cultural barriers in a historically elitist course such as Architecture and Urbanism. To circumvent this problem, the revision of curriculum guidelines to incorporate the teaching of architectures practiced by non-hegemonic groups has recently become a determination in Brazil, mandating long term restructuring.

In the Portuguese language, the words "desenho" (drawing) and "design" share a common Latin origin which, through different derivations, resulted in "desenho" as marking, graphing, drawing, and "design" as projecting, conceiving. Combining both meanings, drawing is not only the representation of an object but also its conception: it is the constituent medium of the design, through which the design is realized, becoming incorporated into it and defining processes and results. From sketch to technical drawing, representations constitute, together with design procedures, an operative unit that may prove rigid or malleable, dialogical or authoritarian, open or closed. Once applied, procedures and representations will shape specific worldviews, helping to materialize and communicate ways of making, signifying and living.

According to Martí (2000, p.7), "architecture is attributed above all with the capacity to propose a formal construction endowed with an order that, even if complex, must be, in any case, recognizable." From the author's definition, it results that the usual disposition of a university-trained architect is to lead the design solution toward some type of ordering. Because it has a sense of antici-

pation, the design and its representation systems seek the understanding and controlled formulation of a spatial, constructive and programmatic situation, with the corresponding repercussions on design and representation processes. In this sense, architectural drawings are constructed with a rationality that aims to erect a planned world. The representations used for this purpose demonstrate metric mastery and proportions of the represented object, through orthogonal projections; produce comprehensive visualizations, through isometric perspectives; plan the mastery of spatial and constructive processes, through the use of modulations, serializations and standardizations.

However, the architecture of informality reveals different logics, in which one operates more according to contingencies than predictions. In these cases, the response given by architecture is often adaptive, taking advantage of available resources and building improvisationally. In practice, populations on the margins of formalized codes create and use their own construction and representation mechanisms, which reveal other ways of conceiving, inhabiting and signifying space. In these cases, practices overlap representation systems, and it is argued that the exercise of one's own representation systems authorizes populations to act and speak for themselves (Spivak, 1988). The alternative forms of action and representation engendered in these processes operate as spatial counter-narratives, originating ways of building, inhabiting and imagining the world that escape the control of technical knowledge, uniformity and abstraction, ensuring other constructive matrices. Through continuous accommodations to reality, the objective of anticipating and achieving a definitive and precise form is emptied, and a fragmentary process of continuous interventions is constituted with provisional results that reflect other logics than those of control and ordering (Jacques, 2011). These architectures dialogue directly with making, mobilizing bodily knowledge and relying more on the practice of building than on the practice of designing.

When faced with informal ways of life and their respective spatial arrangements, it becomes nec-

essary to rethink design procedures and representation systems. How to represent the irregular and spontaneous space of a world that was built without a previous conception design? Other questions continue to unfold in this direction: What is the importance of preserving dialogical practices and methods open to the unforeseen to broaden the concept of architectural design? In turn, would it not be important to maintain the anticipatory sense of architectural design as a useful tool for popular classes that adopt self-construction and self-management, as it carries an emancipatory sense capable of expanding their possibilities and giving them critical and decision-making capacity to plan better spaces?

And finally: How would representations behave when summoned to draw other realities through other processes? Would they, by embracing some open and collective realities and processes, reinvent themselves into other modes of representation?

To advance the reflection on these issues, we used drawings produced by students in basic education, analyzing the characteristics that distinguish them from technical drawing. The choice of this type of drawing, produced during a university outreach activity carried out in partnership with a public basic education school, was confirmed throughout the analysis, as it was observed that the drawings possess qualities absent from technical drawing instruction, such as the freedom to explore views, plans, and perspectives simultaneously; the subjective interpretation of bonds, proximities, and emotional ties, which renders distances and dimensions relative and establishes hierarchies on the picture plane; and expressive power, which confers authorship upon the drawing, rather than aiming for a neutral and universal language. These are characteristics that appear during the design process only in the initial sketching stages. By correlating spontaneous drawing practices with the universal codes employed in Architecture and Urbanism, this research seeks to envision pathways toward the exercise of procedures and tools that are more inclusive, allowing everyone to express themselves and exchange ideas through drawing.

METHODS

The methodological approach used in the research is qualitative and interdisciplinary, supported by the articulation between narrative bibliographic review and analysis of drawings produced by basic education students. Discussions correlate data collected in loco with the theoretical field through analytical and reflective processes, building a critical vision and suggesting paths for teaching architecture. The methodological path is structured as follows:

1. Interdisciplinary narrative bibliographic review: Consists of the survey and discussion of texts from the fields of architecture, sociology and education that address representation, space, teaching and design process, with emphasis on the relationship between language and exclusion. Texts were selected through different means: recognition of authors in the field, cross-referencing, and keyword searches. The literature review sought to build a conceptual framework for the research.

2. Graphic and interpretative analysis: After assembling the theoretical framework, the materials produced in conjunction with a public elementary school located on the periphery of the city of São Paulo, Brazil, are analyzed, highlighting the ways of representing, occupying and signifying space. The five selected drawings were produced in an oriented manner to represent the architecture of the house and city elements, constituting a set of records of children's spatial perception of the environment they experience. The analysis of the drawings sought to verify the graphic resources used and assess the degree of understanding and signification of space, paying attention to objective and subjective elements of representation and interpretation. In objective analysis, the graphic resources employed are identified (types of lines, use of perspective, proportions, presence or absence of architectural elements and details) to verify the degree of understanding of the represented spatial structure. In subjective analysis, symbolic, affective and cultural meanings are interpreted, considering the students' social

and territorial context, as well as the expressive choices that reveal ways of inhabiting, imagining and signifying space.

3. Articulation between theoretical references and reading of the collected drawings: This will allow critical reflection on representation systems and their role in architectural and urban design.

THE SCHOOL AS AN ENVIRONMENT FOR REPRODUCING INEQUALITIES: TOWARDS A PEDAGOGY OF DIFFERENCE IN ARCHITECTURE AND URBANISM TEACHING

Critical approaches to representation reveal that visual languages are cultural products that carry values and prejudices and operate as power tools (Cianci, 2024). From sketch to technical drawing (plans, sections, elevations), these representations are not simple reflections of reality but formulate specific worldviews associated with mechanisms of spatial, social and economic control.

Authors argue that the language and cultural repertoire adopted in schools from childhood are associated with privileged social groups. Their use ends up differentiating groups familiarized with these codes and references from those who are not, dividing individuals and groups into categories. In this division, the group that holds knowledge, as well as institutions that represent it, achieves distinction and the power to include and exclude others. Thus, popular ways of expression and ways of life are judged, having as a parameter consecrated and validated values (Bourdieu & Passeron, 2023; Silva, 2014; Vieira & Cardoso, 2023). The resulting segregation of populations not only classifies but hierarchizes individuals and groups, determining their acceptance, participation and access to the city in social, political, spatial, educational, economic, health, quality of life, and other spheres.

Bourdieu and Passeron contest the idea that school acts under the principle of equality, stating that, in practice, school works to preserve difference and the privileged position of elites. According to the authors, the "universal" values that guide French

schools hide a system that disregards the real inequalities affecting individuals and groups. For them, the valorization of cultivated language and abstract and deductive thinking by schools favors children accustomed to these resources. Meanwhile, children from lower backgrounds do not have their way of life and culture validated by the school and feel disoriented. The school inculcates in these students a sense of inferiority of their culture compared to erudite culture, devaluing concrete and useful knowledge that is typical of working classes, linked to practical life and work (Bourdieu & Passeron, 2023, p.59).

Paradoxically, this concrete knowledge is extremely useful to Architecture and Urbanism. Its incorporation into project-based professional practice would ground design decisions in constructive processes and concrete social dynamics, removing architectural design from an alienated or authoritarian position that hovers above life and society. Within cities of the Global South, with huge portions of the population living in poverty, confronting the concrete architectural and urban problem in universities involves approaching popular ways of life and dialoguing with their knowledge and resources. However, sectors of architecture teaching continue to demarcate the elitism and exclusivism of the disciplinary field, with content that remains alien to the country's reality (Vieira & Cardoso, 2023).

The university, by uncritically teaching and reproducing the graphic standards of architectural representation, naturalizes objective and abstract ways of thinking about space, while ignoring and making invisible the knowledge, corporealities and spatialities of subalternized groups. For Boaventura de Sousa Santos (2011), the University has an important role in promoting an epistemological change that questions the predominance of hegemonic knowledge through horizontal dialogue with traditional and popular knowledge, dissolving the abyss that separates "valid" from "invalid" knowledge. For this author, it becomes perceptible that the university, by specializing in scientific knowledge and considering it the only valid form, has contributed to disqualifying and destroying

non-scientific knowledge, marginalizing social groups that mainly had these forms of knowledge at their disposal. Social injustice thus contains cognitive injustice. This is evident in peripheral countries that are rich in non-scientific knowledge but poor in science, which saw scientific knowledge destroy their sociability, economies, communities and environment (Santos, 2011, p.69-70). Santos continues by saying that the Global South stands out in recognizing this knowledge due to its colonized condition, which exposes mechanisms of domination and exclusion, combined with the resistance of oppressed peoples. Santos proposes an ecology of knowledge, a set of practices that promote active coexistence between knowledges, based on the assumption that all can enrich themselves through dialogue. This involves valuing both science and other knowledges, whose sharing among researchers, students and citizens creates broader epistemic communities, converting the university into a public space of inter-knowledge, where social groups intervene not only as learners (Santos, p.70).

Also for Paulo Freire (1987), learning occurs in the dialogue between popular knowledge and systematized knowledge. According to the educator, the valorization of local experience and culture is not the endpoint but the starting point of this process, which occurs through continuous exchanges in which no one educates themselves alone. Therefore, there is no place for rigid hierarchy between knowledges or between individuals. In Freirean pedagogy, different readings of the world meet to jointly unveil reality, valuing a questioning posture, exercised through inquiry, which stimulates a critical and conscious perception of the subject's position in the world.

For Tomaz Tadeu da Silva (2014), it is not enough to bring content from different sources to school: it is necessary to think and apply a pedagogy of difference that questions the system of representation and validation that legitimizes certain cultures and disauthorizes others. The author argues that identities and differences, as well as the language on which they depend, are marked by instability and indeterminacy (Silva, 2014, p.78). In this

sense, it is possible to re-signify and practice new forms of relationships. The pedagogy of difference allows children and young people to develop "critical capacity and the questioning of dominant systems and forms of representation of identities and differences" (Silva, p.91). The author proposes a pedagogical strategy according to which identity and difference are treated as political issues, discussing their production. The central question involves understanding how identity and difference are produced and which mechanisms and institutions act in this creation and fixation (Silva, p.99). The author continues by stating that a pedagogical policy of identity and difference must go beyond benevolent declarations of goodwill, as it is necessary to place at the center a theory that not only recognizes and celebrates difference but questions it (Silva, p.100).

Aníbal Quijano (1997, 2023) focuses on the formation of social identities in Latin America, analyzing how they are inserted into power relations. The process of domination, called coloniality of power, annulled local cultures and relegated them to inferior positions in a relationship of exploitation and violence, through racialization and the erasure of the historical differences of peoples. The pattern of power that was established, through institutions and symbolic power, worked to reproduce and maintain social, political and economic hierarchy. The author clarifies that inferiorized populations were forced to give up their language, symbols, religion, and patterns of visual and plastic expression, interrupting the development of their cultures to assimilate the culture of the dominators. Thus, their own means of representation that materialized worldviews, constructive knowledge and ways of inhabiting were systematically disqualified and suppressed. Given this, the reconstruction of critical capacity necessarily involves the rescue and exercise of those languages as an act of resistance and reinvention. Thus, the strengthening of questioning and critical capacity is combined with the exercise of means of representation, through languages and artistic expressions belonging to non-hegemonic groups.

In Architecture and Urbanism teaching, the pre-

dominance of erudite knowledge over popular knowledge is common. Contributions of individuality occur within codified and structured rules, inserting subjects into validation environments that hinder transformative experiments and questioning. Architectural education, in turn, has historically distanced itself from the everyday practice of building, resorting in the past to highly regulated stylistic models. During modern art and architecture, there was a renewal that made new codes take the place of old ones. Still, the artistic and architectural practices that followed did not become more accessible (Ortega y Gasset, 2008). Even when approaching popular themes, as in Brazilian Modernism, it is the appropriation of these themes by artists and architects inserted in artistic circuits who dominated the codes of art and architecture, dialoguing with, but remaining far from being genuinely popular manifestations.

Vieira and Cardoso (2023) point to the abyssal distance between teaching and reality at the Faculty of Architecture and Urbanism of the Federal University of Pará, in the Brazilian Amazon. For the authors, the discipline, which advanced in the wake of industrial urbanization with a posture of domination and exploitation of Nature, "has not yet absorbed the nuances of the region's socio-diversity and its intricate relationship with the landscape" (Vieira and Cardoso, p.2). The authors refer to traditional social groups that do not fit into massified housing models in the city, living in integration with their territories. Based on evidence that 78% of the student population at that university declares themselves Black, Brown, or Indigenous (PPI), the authors defend a university committed to the ethnic-racial composition of society that can bring the history and relevance of these populations, instead of importing architectural and urban models and adopting teaching structures that were defined in other contexts. The authors report extension activities developed with peri-urban communities that revealed to architecture students the traditional ways of life in those areas, bringing ways of occupying space alongside water and forest that contrast enormously with the filled-in, dense and precarious peripheral urban-

Figure 1: Children producing a collective map of the school's surrounding area during a university outreach activity in partnership with a public school. Source: author's own photo.

ization that follows the model of the hygienist city. The students' identification with this population and their life stories reignited in them the debate on segregation, racism, symbolic violence and cultural erasure, bringing to the fore the debate on validation and exclusion structures, giving rise to the idea of a pedagogy of difference.

From these approaches to the territory, the prognosis for the disciplinary field is a revision of the role of architectural design aimed at shifting abstract thought toward the concrete world. By focusing on concrete reality and establishing dialogical and participatory processes, design takes on the function of emancipating populations and serves their life structures. Ontological design, as advocated by Arturo Escobar (2017), does not transform the world from an external design will: it is part of the world transforming itself. By placing autonomy firmly within the scope of collective design, Escobar invites us to abandon the single ideal of capitalist modernity and redraw the map of the possible, recognizing that other realities are visible in territorial and environmental struggles. Ontological design, therefore, is not an instrument of prediction or control, but a territory of openness to the "other possible of the possible" (Escobar, p.29), a practice that contributes to creating life infrastructures based on inhabiting.

The representation system tends to follow this movement. We observe in the data collected in our research the importance of figuration which, as proposed by Martí (2000), operates by inclusion: of the symbolic, of meaning, of the body, of context, of concrete reality. In these representations, populations recognize themselves in space. Also emerging are representations in the form of diagrams and schemes that prioritize ideas, operations and relationships, rather than technical detailing of the project, allowing their quick visualization and discussion between participants. Here, diagrams function as devices for quick communication of ideas, becoming an important tool for participatory design.



OBJECTIVE AND SUBJECTIVE ANALYSIS OF THE DRAWINGS COLLECTED IN THE SURVEY

Below, descriptions and analytical tables of the drawings produced by children and young people in basic education will be presented. The set consists of five drawings: the first four refer to the representation of the house, and the fifth is a collectively produced map of the territory.

The author of Drawing 1 lives in an overlaid house (Figure 2). The street is represented in plan at the bottom edge of the paper, with two lanes and a central median with trees. Houses on the other side of the street in reduced scale are indicated with text. The student's house appears in view and at a larger scale. Note the sharing of the lot with a neighbor who lives on the lower floor, indicated by text. The student's house is represented in detail: access stairs, garage door, water tank and TV antenna. The neighbor's house, on the lower floor, is represented simplistically, without windows. Note

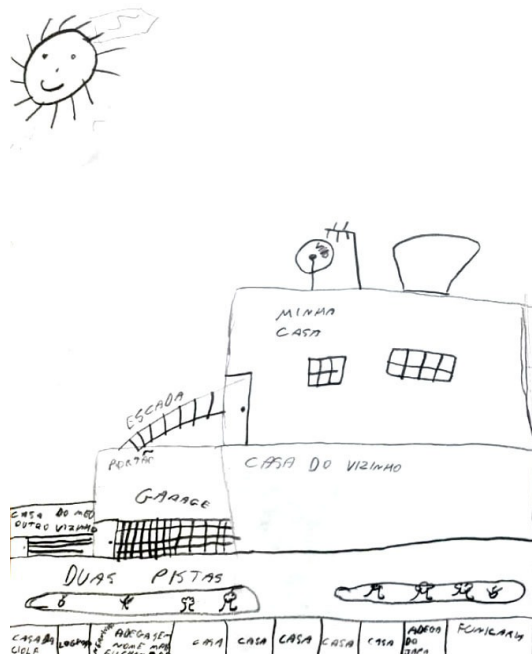


Figure 2: Drawing 1. Overlaid house, 2024. Source: author's collection

<http://disegnarecon.univaq.it>

the lateral neighbor's facade on the left side, at a reduced scale and indicated by text. The second student lives in an apartment in a multi-family building without an elevator (Figure 3). The drawing focuses on the representation of the common staircase circulation, shown in perspective section and plan. There is a text indication of a gate installed at the end of the staircase flight, indicating that the student lives on the top floor, and residents of this floor installed a blockage in the building's collective circulation. At the bottom of the drawing, the building entrance appears with

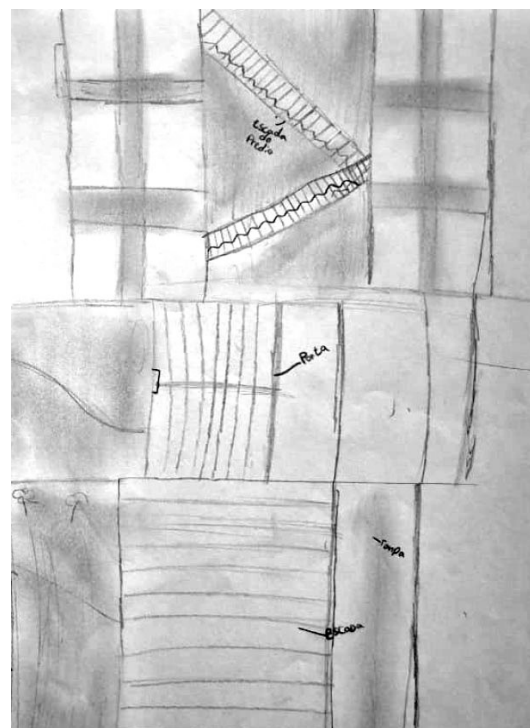


Figure 3: Drawing 2. Apartment in vertical building, 2024. Source: author's collection

DOI: <https://doi.org/10.20365/disegnarecon.36.2026.7>

external stairs and ramp, indicated by text. The third student's drawing shows the location of his house on the street, with few indications of urban references (Figure 4). The upper drawing is schematic of three residences occupying the same lot, indicating the layout of the houses. The garage is represented on the ground floor in front view (in the middle of the drawing). Note the concern with separation between houses, residents and garages. Circulation is delimited by plant pots.

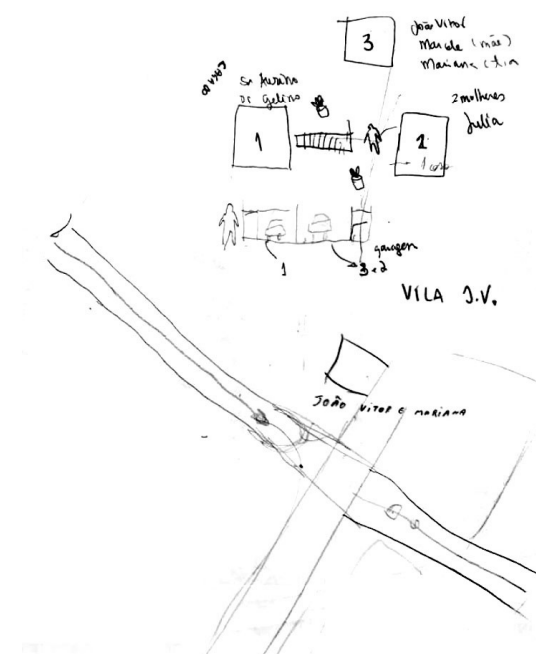


Figure 4: Drawing 3. Houses on a shared lot, 2024. Source: author's collection

Drawing 4 features a volumetric form cut in perspective, with indication of uses through text (Figure 5). It is an overlaid house: the student lives downstairs, and a relative lives in the upstairs house. There is commerce on the side of the house. Despite being isolated from context, it is possible to see the ramp and a hole in the sidewalk. Highlight the gate details, TV antennas and the terrace on the upper floor.

Drawing 5 (Figure 6) was produced by a group of students asked to represent the neighborhood. There is an indication of streets and paths. While the sports courts were drawn, other urban facilities (schools, Culture Factory, parks) were indicated by text. Students were encouraged to self-portray, which occurred with great accuracy and presence of details. Even without scale and with few resources, the map shows an understanding of space shared among students, as there was agreement on marking each point.

DISCUSSION AND FINAL CONSIDERATIONS

We first present two summary tables of drawings 1 to 4, then offer comments on each.

The first analysis refers to the objective reading of the drawings (Table 1). Despite the possibility of using color, students resorted to graphite, with some fillings in graphite itself to highlight some surfaces. The most explored resource is the line, using different views in the same drawing (drawings 1, 2 and 3) and exploring figuration, with representation of elements that characterize the buildings (drawings 1 and 4). The level of spatial understanding is notably good.

The subjective analysis (Table 2) indicates the separation between public and private space, highlighting paths, railings and gates. There is concern in clarifying the separation of shared spaces within the lot with neighbors, using schemes in more complex situations. Hierarchy is noted according to the importance attributed to the represented spaces and elements: when belonging to the students, they are represented with more details and



Figure 5: Drawing 4. Overlaid house with commerce, 2024. Source: author's collection

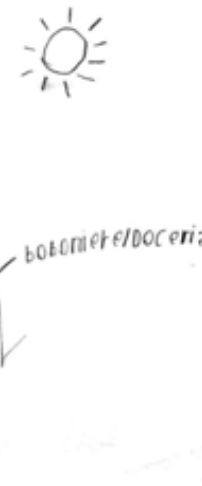
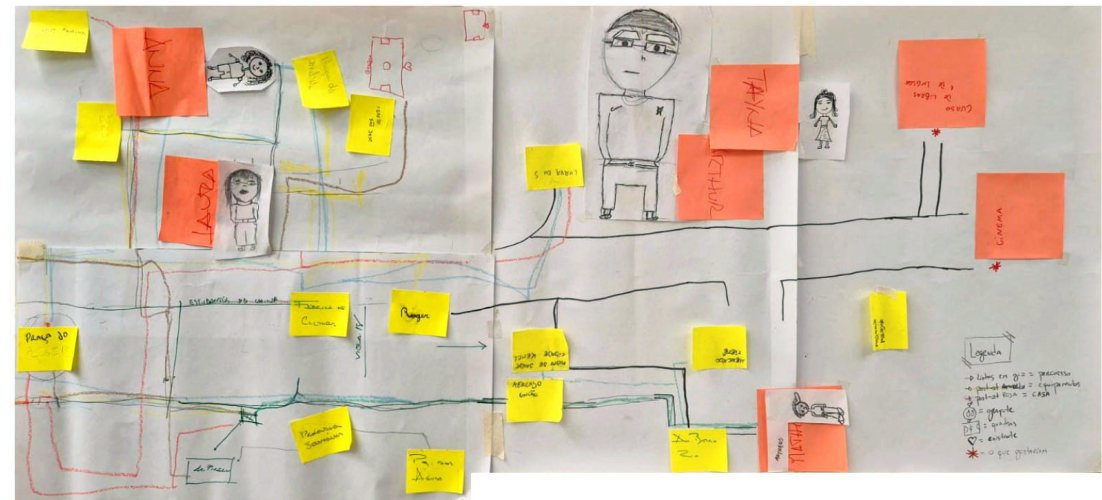


Figure 6: Drawing 5. Map of the neighborhood produced by students, 2024. Source: author's collection



	drawing 1	drawing 2	drawing 3	drawing 4
site plan	yes	no	yes	no
volumetry	no	no	no	yes
orthogonal views	plan, façade	plan, section	site plan, façade	no
details	many, focused on the house	few	few	many, in all drawing
schematic synthesis	partially, on the street	yes	yes	no

Table 1. Objective reading of drawings 1 to 4.Source: Elaborated by the author.
Table 2. Subjective reading of drawings 1 to 4.Source: Elaborated by the author.

drawing 1	Location on the avenue is valued. Selectivity in details, concentrated on the student's house. Combination of plan and front view in the same drawing. Indication of the sun without purpose of solar orientation. Concern for security is noted, due to the presence of railings on the facade. Understanding of water and TV installations on the roof, showing the importance of these services.
drawing 2	Focus falls on the building's vertical circulation, which may indicate some issues: lack of apartment identity, difficulty climbing stairs to the top floor, and security concerns due to the presence of railings.
drawing 3	Urban insertion is schematic and possibly reflects a homogeneous fabric, without indication of visual references. The drawing's emphasis is on the division of the lot among three neighbors and the separation of private space. Due to the complexity of division, a schematic drawing is adopted, compromising the understanding of levels and stair function. The garage is represented in view. As the car is a valuable asset for families in this income bracket, concern for protecting it is noted.
drawing 4	The choice to represent the dwelling in perspective elucidates the volumetry and uses. The highlight of this drawing is the details. The overlaid houses and commerce are divided by the same family, so there is no hierarchy in representation: everything is shown with the same care. The presence of commerce and TV antennas is noted, showing the importance of these services.

on a larger scale (drawings 1 and 4). No interior space was drawn, and concern for security is noted due to the urban condition of peripheral areas.

Despite attempts to represent the building in view, section and perspective, features of technical drawing, the use of alternative resources to technical representation systems is evident. While technical drawing prioritizes abstraction, objectivity and measurability, neglecting sensory, affective, temporal and collective dimensions of inhabiting, the drawings made by students indicate an attempt to represent complexity, based on the experience of perceived and shared space. Thus, layers of information overlap, articulating according to subjective priorities, aiming to explain space not only spatially but from the point of view of uses and sense of belonging.

The collaborative urban map, in turn, became a scheme of paths, to which facilities and people were linked. There is divergence of methodologies: while each student knows and better represents their own house, the elaboration of the urban map presupposes conversation among participants, to understand the territory together and choose what to represent. Figuration was more difficult to apply at the urban scale, remaining concentrated on human figures. Thus, it is more difficult to recognize the environment, and references make use of written text. In this case, the map functions as a graphic communication scheme.

The empirical study evidenced the use of languages that dialogue with normalized representation systems but incorporate alternative resources based on graphic and written-oral narratives. These drawings express complex relationships with the territory that are difficult to translate through technical drawing. The experimentation and overlapping of languages allows them to be efficient for organizing, thinking and transmitting ideas, pointing to resources easily appropriable and understandable by populations not initiated in formal drawing codes.

Another trend noted in the field of representation is the emergence of diagrams and graphic schemes, capable of transmitting ideas with less emphasis on detailing and technical mastery,

transferring the focus from 'how to do' to forms of rapid communication that highlight relationships between elements. Schemes facilitate reading by simplifying the representation of each element without removing its meaning. Thus, they allow the inclusion of previously excluded actors, who start to produce and share ideas efficiently. They also aid in understanding complex spatial and urban relationships, avoiding excessive details that could compromise the visualization of the whole.

We conclude that graphic representation is a fundamental field of political and cultural dispute in architecture. Rethinking drawing is not a secondary issue but a tool for a truly democratic and inclusive design practice. The university, by promoting a pedagogy of difference, has the role of questioning its procedures so that, instead of transmitting and imposing a merely technical and neutral language, it can broaden dialogue, embracing and valuing different representation systems. The search for languages adherent to different ways of life allows the recognition of cultural and spatial dynamics fundamental for designing peripheral spaces: understanding these drawings is understanding the concrete city, leaving the neutral field of abstract drawing and providing learning for architecture and urbanism students, by making them aware of issues that are specific to peripheral populations. It can also point to ways of making architectural drawings more expressive and complex.

Just as architecture students benefit from contact with these drawings, populations also benefit from approaching the professional who masters abstract and rigorous drawing, as these people will be able to perceive other nuances, enabling themselves to investigate and propose autonomously. Thus, the intention is not to ignore technical knowledge, but to promote exchanges between different modes of representation and, thereby, open new possibilities for architectural and urban design. By understanding the density of informal drawing, students will be able to question and invent modes of representation that accommodate other layers, enriching the field of architectural design.

REFERENCES

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2023). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cianci, M. G. (2024). Inside and Outside the Landscape. Representation as an Interpretative Tool for the Landscape. *Disegno*, 15, 7-20. <https://doi.org/10.26375/disegno.15.2024.2>
- Colquhoun, A. (2006). Três tipos de historicismo (1983). In K. Nesbit (Ed.), *Uma nova agenda para a arquitetura. Antologia teórica 1965-1995* (pp. 221-231). São Paulo: Cosac&Naify.
- De Feyter, N., Vanoutrive, T., & De Walsche, J. (2025). Drawing the house where I live. Politics of visual language in architectural representations. *Forum+*, 32(1), 49. <https://doi.org/10.1484/J.FORUM.5.149934>
- Eisenman, P. (2006). O fim do clássico: o fim do começo, o fim do fim (1984). In K. Nesbit (Ed.), *Uma nova agenda para a arquitetura. Antologia teórica 1965-1995* (pp. 232-252). São Paulo: Cosac&Naify.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Jacques, P. B. (2011). *A estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Martí Arís, C. (2000). *Abstracción en arquitectura: una definición*. DPA – Documents de Projectes d'Arquitectura, 16.
- Ortega y Gasset, J. (2008). *A desumanização da arte*. São Paulo: Cortez.
- Quijano, A. (1997). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In Lander, E, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2023). *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*. *Espiral*, 5(10), 105-114. <https://doi.org/10.15381/espiral.v5i10.27862>
- Santos, B. S. (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: n.p.
- Silva, T. T. (2014). A produção social de identidade e da diferença. In T. T. Silva (Ed.), *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp.73-102). Petrópolis: Vozes.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). Urbana: University of Illinois Press.
- Vieira, B. P., & Cardoso, A. C. D. (2023). Abordagens e metodologias nos processos participativos: por um ensino de Arquitetura e Urbanismo capaz de acolher e preservar. *Paisagem e Ambiente: Ensaios*, 34(52), e223783. <https://doi.org/10.11606/issn.2359-5361.paam.2024.223783>



Maria Isabel Imbrunito
Arquiteta e Urbanista graduada pela FAU-USP (1994), com Mestrado (2003) e Doutorado (2008) pela mesma instituição. Trabalhou em diversos escritórios de arquitetura: Eduardo de Almeida, MMBB, SPBR, B+K e Viga Arquitetos. Atualmente é docente na Graduação e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo.

Qual desenho? Representação, arquitetura e inclusão

INTRODUÇÃO

A dimensão representativa da arquitetura é um de seus atributos (Eisenman, 2006, p.234), presente desde a era moderna em elementos combinados segundo a tradição, a autoridade e a razão (Colquhoun, A., 2006, p.223). Trata-se de um aspecto da arquitetura que foi, historicamente, útil ao exercício do poder e da persuasão, cujas camadas de significado são comumente associadas ao tipo de arquitetura ou de cidade praticadas e a seus dispositivos simbólicos que, muitas vezes, contribuem para reforçar comportamentos e barreiras sociais.

Este artigo desloca o foco da arquitetura construída para os sistemas de representação gráfica. Interessa-nos discutir não apenas a dimensão simbólica da arquitetura construída, com seus signos de ordem, escala e poder, mas o papel do desenho arquitetônico, que perpassa tanto a

prática do projeto como a representação do construído. Em arquitetura, o desenho técnico é um conhecimento importante para projetar e transmitir ideias, sendo normalmente ensinado como uma linguagem neutra e universal. Contudo, é necessário considerar que o desenho arquitetônico, sendo linguagem, contém e transmite significados, tanto por seus conteúdos como através de suas estruturas. Além disso, alimenta procedimentos de projeto que se rotinizam e se desdobram em resultados que se inserem de modo previsível na cultura arquitetônica, inibindo as manifestações do diverso e do diferente.

O desenho arquitetônico é um conhecimento necessário para a prática disciplinar que precisa ser aprendido e praticado. Representações de um objeto em projeção ortogonal exigem, tanto do desenhista como do leitor, um alto grau de abstração. Essas técnicas, uma vez dominadas, são eficientes para registrar e transmitir o projeto ar-

quitetônico e urbano com rigor e precisão, mas distanciam-se da percepção de quem vivencia o espaço concreto. (Feyter, Vanoutrive, Walsche, 2025, p.49) Não sendo parte do senso comum, a exigência do desenho técnico para a prática arquitetônica não impede, mas certamente complica o acesso à arquitetura. À dificuldade de compreensão da notação técnica, associa-se o não reconhecimento do valor de representações à margem das normativas e da própria arquitetura a ser representada, que não se enquadra nos conteúdos ensinados nas escolas.

Debater esse assunto justifica-se na medida que, em cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, atualmente convivem estudantes de diferentes origens e classes sociais. Em universidades públicas e privadas, políticas de incentivo governamentais abriram as portas das instituições a estudantes oriundos das camadas populares, historicamente com pouco acesso à arquitetura

“cultura”, comumente referenciada em experiências estrangeiras. Contudo, ao reproduzir modos de ensino apartados da realidade concreta desses estudantes, e por fazer uso de linguagens e de códigos formais desconectados de suas referências, a universidade reforça as barreiras culturais em um curso historicamente elitizado como a Arquitetura e Urbanismo. Para contornar esse problema, a revisão das diretrizes curriculares para incorporar o ensino de arquiteturas praticadas por grupos não hegemônicos tornou-se uma determinação recente no Brasil.

Na língua portuguesa, as palavras desenho e design compartilham uma origem comum do latim que, percorrendo diferentes derivações, resultou em desenho como marcar, grafar, desenhar, e design como projetar, conceber. Combinando os dois sentidos, temos que o desenho não é apenas a representação de um objeto mas sua concepção: ele é o meio constituidor do projeto, através do qual o projeto se realiza, ficando nele incorporado e sendo definidor de processos e resultados. Do croqui ao desenho técnico, as representações constituem, com os procedimentos de projeto, uma unidade operativa que poderá mostrar-se rígida ou maleável, dialógica ou autoritária, aberta ou fechada. Aplicados, procedimentos e representações darão forma a visões específicas de mundo, ajudando a materializar e comunicar modos de fazer, de significar e de viver.

Segundo Martí (2000, p.7), “à arquitetura se atribui antes de tudo a capacidade de propor uma construção formal dotada de uma ordem que, mesmo sendo complexa, há de ser, em qualquer caso, reconhecível”. Da definição do autor resulta que a usual disposição de um arquiteto com formação universitária é a de conduzir a solução projetual a algum tipo de ordenamento. Por ter um sentido de antecipação, o projeto e seus sistemas de representação buscam o entendimento e a formulação controlada de uma situação espacial, construtiva e programática, com os devidos rebatimentos nos processos de projeto e representação. Nesse sentido, os desenhos arquitetônicos se constroem com uma racionalidade que almeja erigir um mundo planejado. As repre-

sentações utilizadas com esse fim demonstram o domínio métrico e das proporções do objeto representado, por meio de projeções ortogonais; produzem visualizações abrangentes, por meio de perspectivas isométricas; planejam o domínio do processo espacial e construtivo, pelo emprego de modulações, seriações e padronizações.

Contudo, a arquitetura da informalidade nos revela diferentes lógicas, nas quais opera-se mais segundo as contingências do que as previsões. Nesses casos, a resposta dada pela arquitetura é, no mais das vezes, adaptativa, aproveitando-se dos recursos disponíveis e construindo improvisadamente. Na prática, as populações à margem dos códigos formalizados criam e utilizam seus próprios mecanismos de construção e representação, os quais revelam outras maneiras de conceber, habitar e significar o espaço. Nesses casos, as práticas se sobrepõem aos sistemas de representação, e defende-se que o exercício dos sistemas próprios de representação autoriza as populações a fazer e falar por si mesmas. (Spivak, 1988). As formas alternativas de ação e representação engendradas nesses processos operam como contra-narrativas espaciais, originando modos de construir, habitar e imaginar o mundo que escapam ao controle do saber técnico, da uniformidade e da abstração, assegurando outras matrizes construtivas. Por meio de acomodações contínuas à realidade, esvazia-se o objetivo do projeto de antecipar e alcançar uma forma definitiva e precisa, e constitui-se um processo fragmentário de intervenções contínuas com resultados provisórios que refletem outras lógicas que não as do controle e do ordenamento (Jacques, 2011). Essas arquiteturas dialogam diretamente com o fazer e mobilizam os saberes do corpo, apoiando-se mais na prática do construir do que na prática do projetar.

Ao nos depararmos com modos de vida informais e seus respectivos arranjos espaciais, torna-se necessário repensar os procedimentos de projeto e os sistemas de representação. Como representar o espaço irregular e espontâneo de um mundo construído sem projeto? Outras questões continuam a se desdobrar nessa dire-

ção. Qual a importância de preservar práticas e métodos dialógicos e abertos ao imprevisto para alargar o conceito de projeto de arquitetura? Por sua vez, não seria importante manter o sentido antecipador do projeto de arquitetura como uma ferramenta útil às camadas populares que adotam a autoconstrução e autogestão, por carregar um sentido emancipador capaz de ampliar suas possibilidades e lhes conferir capacidade crítica e decisória de planejar melhores espaços?

E, por fim: Como as representações se comportariam ao serem convocadas para desenhar outras realidades por meio de outros processos? Será que, ao abraçar essas realidades e esses processos abertos e coletivos, elas se reinventariam em outros modos de representar?

Para avançar na reflexão sobre essas questões, foram utilizados desenhos de estudantes na educação básica, analisando as características que os diferenciam do desenho técnico. A escolha por esse tipo de desenho, produzido durante uma atividade de extensão universitária junto a uma escola pública de educação básica, confirmou-se durante as análises, pois verificou-se que os desenhos têm qualidades ausentes do ensino técnico de desenho, tais como a liberdade de explorar vistas, plantas e perspectivas simultaneamente; a interpretação subjetiva de vínculos, proximidades e afetividades, que relativiza distâncias, dimensões e estabelece hierarquias no campo do papel; e força expressiva, que confere autoria ao desenho, em vez de almejar uma linguagem neutra e universal. Essas são características que aparecem durante o processo de projeto apenas em etapas iniciais de croqui. Ao correlacionar as práticas espontâneas de desenho com os códigos universais praticados em Arquitetura e Urbanismo, a pesquisa almeja vislumbrar caminhos para o exercício de procedimentos e ferramentas que sejam mais inclusivas, permitindo que todas as pessoas se expressem e troquem ideias por meio do desenho.

MÉTODOS

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa é qualitativa e interdisciplinar, apoiada na articulação entre a revisão bibliográfica narrativa e a análise de desenhos elaborados por estudantes da educação básica. Discussões correlacionam os dados levantados in loco com o campo teórico por meio de processos analíticos e reflexivos, construindo uma visão crítica e sugerindo caminhos para o ensino em arquitetura. O percurso metodológico estrutura-se do seguinte modo:

1. Revisão bibliográfica interdisciplinar do tipo narrativa.

Consiste no levantamento e discussão de textos provenientes dos campos da arquitetura, sociologia e educação, que abordam as relações entre representação, espaço, ensino e processo de projeto, com ênfase na relação entre linguagem e exclusão. Os textos foram selecionados por diferentes vias: reconhecimento dos autores no campo, por cruzamento de referências e em buscas por palavras-chave. Com a revisão de literatura, buscou-se construir um quadro conceitual para analisar o material recolhido empiricamente.

2. Análise gráfica e interpretativa

Após a montagem do quadro teórico, analisam-se os materiais produzidos em conjunto com uma escola pública de ensino fundamental situada na periferia do município de São Paulo, Brasil, evidenciando os modos de representar, ocupar e significar o espaço. Os cinco desenhos selecionados foram produzidos de forma orientada para representar a arquitetura da casa e os elementos da cidade, constituindo um conjunto de registros da percepção espacial das crianças sobre o ambiente vivenciado por elas. A análise dos desenhos buscou verificar os recursos gráficos utilizados e aferir o grau de entendimento e significação do espaço, com atenção aos elementos objetivos e subjetivos de representação e interpretação. Na análise objetiva, faz-se a identificação dos recursos gráficos empregados (tipos de traço, uso da perspectiva, proporções, presença ou ausência de elementos e detalhes arquitetônicos) de modo a verificar o grau de compreen-

são da estrutura espacial representada. Na análise subjetiva, são interpretados os significados simbólicos, afetivos e culturais, considerando o contexto social e territorial dos estudantes, bem como as escolhas expressivas que revelam modos de habitar, imaginar e significar o espaço.

3. Articulação entre os referenciais teóricos e a leitura dos desenhos coletados, o que permitirá refletir criticamente sobre os sistemas de representação e o papel do projeto de arquitetura e urbanismo.

A escola como ambiente de reprodução das desigualdades: por uma pedagogia da diferença no ensino de Arquitetura e Urbanismo

Abordagens críticas sobre a representação revelam que as linguagens visuais são produtos culturais que carregam valores e preconceitos e operam como ferramentas de poder (Cianci, 2024). Do croqui ao desenho técnico (plantas, cortes, elevações), essas representações não são simples reatamento da realidade, mas formulam visões específicas de mundo que estão associadas a mecanismos de controle espacial, social e econômico.

Autores sustentam que a linguagem e o repertório cultural adotados nas escolas desde a infância são associados a grupos sociais privilegiados. Seu uso acaba diferenciando grupos familiarizados com esses códigos e referências daqueles que não o são, dividindo indivíduos e grupos em categorias. Nesta divisão, o grupo que detém o conhecimento alcança a distinção e o poder de incluir e excluir os demais. Assim, são julgados os modos de expressão e os modos de vida populares, tendo como parâmetro valores consagrados e validados (Bourdieu, Passeron, 2023; Silva, 2014; Vieira e Cardoso, 2023). A segregação de populações que daí resulta não apenas classifica, mas hierarquiza indivíduos e grupos, determinando sua aceitação, participação e acesso à cidade nas esferas social, política, espacial, educacional, econômica, de saúde, qualidade de vida, entre outras.

Bourdieu e Passeron contestam a ideia de que a escola atua sob o princípio da igualdade, afirmando que, na prática, a escola trabalha para preser-

var a diferença e a posição privilegiada das elites. Segundo os autores, os valores “universais” que orientam a escola francesa ocultam um sistema que desconsidera as desigualdades reais que recaem sobre indivíduos e grupos. Para os autores, a valorização da língua culta e do pensamento abstrato e dedutivo pela escola favorece crianças acostumadas a esses recursos. Enquanto isso, crianças de extratos mais baixos não têm seu modo de vida e sua cultura validados pela escola e sentem-se desorientadas. A escola inculca nesses estudantes o sentido de inferioridade de sua cultura frente à cultura erudita, desvalorizando saberes concretos e úteis que são próprios das classes trabalhadoras, ligados à vida e ao trabalho práticos (Bourdieu e Passeron, 2023, p.59). Paradoxalmente, esse saber concreto é utilíssimo à Arquitetura e Urbanismo. Sua incorporação junto à prática profissional baseada em projeto fundamentaria as decisões projetuais em processos construtivos e dinâmicas sociais concretas, tirando o projeto de arquitetura de uma posição alienada ou autoritária, que paira acima da vida e da sociedade. Nas cidades do Sul Global, com imensas parcelas da população vivendo em condição de pobreza, o enfrentamento concreto do problema arquitetônico e urbano nas universidades passa pela aproximação aos modos de vida populares e pelo diálogo com seus saberes e recursos. Contudo, setores do ensino de arquitetura continuam a demarcar o elitismo e o exclusivismo do campo disciplinar, com conteúdos que permanecem alheios à realidade do país (Vieira e Cardoso, 2023).

A universidade, ao ensinar e reproduzir de maneira acrítica os padrões gráficos da representação arquitetônica, naturaliza modos objetivos e abstratos de pensar o espaço, ao passo que ignora e invisibiliza saberes, corporalidades e espacialidades de grupos subalternizados. Pasa Boaventura de Souza Santos (2011), a Universidade tem um papel importante na promoção de uma mudança epistemológica que questione o predomínio dos saberes hegemônicos por meio do diálogo horizontal com saberes tradicionais e populares, dissolvendo o abismo que separa o conhecimento

“válido” e “não válido”. Para este autor, torna-se perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e considerá-lo a única forma válida, contribuiu para desqualificar e destruir saberes não científicos, marginalizando grupos sociais que só dispunham dessas formas de conhecimento. A injustiça social contém, portanto, uma injustiça cognitiva. Isso é evidente nos países periféricos, ricos em saberes não científicos, mas pobres em ciência, que viram o conhecimento científico destruir suas sociabilidades, economias, comunidades e meio ambiente (Santos, 2011, p.69-70). Prossegue dizendo que o o Sul Global destaca-se no reconhecimento desses saberes devido à sua condição colonizada, que expõe mecanismos de dominação e exclusão, aliada à resistência de povos oprimidos. Santos propõe uma ecologia de saberes, um conjunto de práticas que promovem a convivência ativa entre conhecimentos, partindo do pressuposto de que todos podem se enriquecer no diálogo. Isso envolve valorizar tanto a ciência quanto outros saberes práticos, cuja partilha entre pesquisadores, estudantes e cidadãos cria comunidades epistêmicas mais amplas, convertendo a universidade em espaço público de interconhecimento, onde grupos sociais intervêm não apenas como aprendizes (Santos, p.70)

Também para Paulo Freire (1987), é no diálogo entre os saberes populares e o conhecimento sistematizado que se dá a aprendizagem. Segundo o educador, a valorização da vivência e cultura local não é ponto de chegada, mas de partida desse processo, que ocorre por meio de trocas contínuas nas quais ninguém se educa sozinho. Não há, portanto, lugar para a hierarquia rígida entre saberes e entre indivíduos. Na pedagogia freireana, diferentes leituras do mundo se encontram para, juntas, desvelar a realidade, valorizando-se uma postura questionadora, exercitada através da pergunta, o que estimula uma percepção crítica e consciente da posição do sujeito no mundo. Para Tomaz Tadeu da Silva (2014), não basta trazer à escola conteúdos provenientes de diferentes fontes: é preciso pensar e aplicar uma pedagogia da diferença que questione o sistema de repre-

sentação e validação que legitima certas culturas e desautoriza outras. O autor sustenta que as identidades e diferenças, assim como a língua da qual dependem, são marcadas pela instabilidade e indeterminação (Silva, p.78). Nesse sentido, é possível ressignificar e praticar novas formas de relações. A pedagogia da diferença permite que crianças e jovens desenvolvam “a capacidade crítica e o questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação das identidades e diferenças” (Silva, p.91). O autor propõe uma estratégia pedagógica segundo a qual tratam-se a identidade e diferença como questões de política, discutindo a sua produção. A pergunta central envolve compreender como identidade e diferença são produzidas e quais mecanismos e instituições atuam nessa criação e fixação (Silva, p.99). O autor prossegue dizendo que uma política pedagógica da identidade e diferença deve ir além de declarações benevolentes de boa vontade, pois é preciso colocar no centro uma teoria que não apenas reconheça e celebre a diferença, mas que a questione (Silva, p.100).

Anibal Quijano (1997, 2023) detém-se sobre a formação das identidades sociais no continente americano, analisando como estão inseridas em relações de poder. O processo de dominação, denominado colonialidade do poder, anulou as culturas locais e as relegou a posições inferiores em uma relação de exploração e violência, por meio da racialização e do apagamento das diferenças históricas dos povos. O padrão de poder que se estabeleceu, por meio de instituições e do poder simbólico, trabalhou para reproduzir e manter a hierarquia social, política e econômica. O autor esclarece que as populações inferiorizadas foram obrigadas a abrir mão da língua, dos símbolos, da religião, e dos padrões de expressão visual e plástica, com a interrupção do desenvolvimento de suas culturas para assimilar a cultura dos dominadores. Assim, os meios de representação próprios materializavam visões de mundo, saberes construtivos e formas de habitar foram sistematicamente desqualificados e suprimidos. Diante disso, a reconstrução da capacidade crítica passa necessariamente pelo resgate e exercício

daquelas linguagens como ato de resistência e reinvenção. Assim, o fortalecimento da capacidade questionadora e crítica alia-se ao exercício dos meios de representação, por meio de linguagens e expressões artísticas pertencentes a grupos não hegemônicos.

No ensino de Arquitetura e Urbanismo, é comum o predomínio do conhecimento erudito sobre o saber popular. Os aportes de individualidade ocorrem dentro de regras codificadas e estruturadas, inserindo os sujeitos em ambientes de validação que dificultam experimentações transformadoras e questionamentos. A formação em arquitetura, por sua vez, distanciou-se historicamente da prática corriqueira do construir, recorrendo no passado a modelos estilísticos bastante regrados. Durante a arte e arquitetura modernas, houve uma renovação que fez com que novos códigos tomassem o lugar dos antigos. Ainda assim, as práticas artísticas e arquitetônicas que se seguiram não se tornaram mais acessíveis (Ortega y Gasset, 2008). Mesmo quando há aproximação a temas populares, como no Modernismo Brasileiro, trata-se da apropriação desses temas por artistas e arquitetos inseridos nos circuitos artísticos e que dominavam os códigos da arte e da arquitetura, dialogando com, mas ficando muito longe de serem manifestações genuinamente populares.

Vieira e Cardoso (2023) apontam a distância abissal entre ensino e realidade na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Pará, na Amazônia brasileira. Para os autores, a disciplina, que avançou no bojo da urbanização industrial com a postura de dominação e exploração da Natureza, “ainda não absorveu as nuances da sociodiversidade da região e do seu intrincado relacionamento com a paisagem” (Vieira e Cardoso, p.2). Os autores referem-se aos grupos sociais de matriz tradicional que não se enquadram nos modelos massificados de moradia na cidade, vivendo em integração com seus territórios. Partindo da evidência de que 78% da população estudantil daquela universidade se declara PPI (preto, pardo, indígena), os autores defendem uma universidade comprometida com a composi-

ção étnico-racial da sociedade e que possa trazer a história e a relevância dessas populações, em vez de importar modelos arquitetônicos e urbanísticos e adotar estruturas de ensino que foram definidas em outros contextos (Vieira e Cardoso, p.3). Os autores relatam atividades extensionistas desenvolvidas junto a comunidades periurbanas que revelaram aos estudantes de arquitetura os modos de vida tradicionais dessas áreas, trazendo maneiras de ocupar o espaço junto à água e à floresta que contrastam enormemente com a urbanização periférica aterrada, densa e precária que segue o modelo da cidade higienizada. A identificação dos estudantes com essa população e suas histórias de vida reacendeu neles o debate sobre segregação, racismo, violência simbólica e apagamento cultural, trazendo à tona o debate sobre as estruturas de validação e exclusão, afloando a ideia da pedagogia da diferença.

Destas aproximações com o território, o prognóstico para o campo disciplinar é de revisão do papel do projeto de arquitetura visando deslocar o pensamento abstrato na direção do mundo concreto. Ao debruçar-se sobre a realidade concreta e estabelecer processos dialógicos e participativos, o projeto toma para si a função de emancipar as populações e criar novas estruturas de vida. O design ontológico, conforme apregoa Arturo Escobar (2017), não transforma o mundo a partir de uma vontade projetual externa: ele é parte do mundo que se transforma a si mesmo. Ao colocar a autonomia firmemente no âmbito do projeto coletivo, Escobar nos convida a abandonar o ideal único da modernidade capitalista e a redesenhar o mapa do possível, reconhecendo que outros reais são visíveis nas lutas territoriais e ambientais. O design ontológico, portanto, não é um instrumento de previsão ou controle, mas um território de abertura ao “outro possível do possível” (Escobar, p.29), uma prática que contribui para criar infraestruturas de vida com base no habitar.

O sistema de representação tende a acompanhar esse movimento. Observa-se nos dados coletados na pesquisa a importância da figuração que, conforme propõe Martí (2000), opera por

inclusão: do simbólico, do significado, do corpo, do contexto, da realidade concreta. Nestas representações, as populações se reconhecem no espaço. Também emergem representações em formas de diagramas e esquemas que priorizam ideias, operações e relações, em vez do detalhamento técnico do projeto, permitindo sua rápida visualização e discussão entre os designers e as populações. Aqui, os diagramas funcionam como dispositivos de comunicação rápida de ideias, tornando-se uma importante ferramenta para o projeto participativo.

ANÁLISE OBJETIVA E SUBJETIVA DOS DESENHOS COLETADOS NA PESQUISA

A seguir, serão feitas descrições e quadros analíticos dos desenhos produzidos por jovens da educação básica. O conjunto é composto por cinco desenhos: os quatro primeiros referem-se à representação da casa, e o quinto é um mapa do território produzido coletivamente.

O autor do desenho 1 reside em casa sobreposta (Figura 2). A rua é representada em planta no limite inferior do papel, com duas pistas e um canteiro central com árvores. As casas do outro lado da rua, escala reduzida, são indicadas com texto. A casa do estudante surge em vista e escala maior. Nota-se o compartilhamento do lote com um vizinho que reside no pavimento inferior, indicado por texto. A casa do estudante é representada em detalhes: escada de acesso, portão da garagem, caixa d'água e antena de TV. A casa do vizinho, no andar inferior, é representada de modo simplificado, sem janelas. Nota-se a fachada do vizinho lateral, em escala reduzida e indicação por texto.

O segundo estudante reside em um apartamento em edifício multifamiliar sem elevador (Figura 3). O desenho foca na representação da circulação das escadas comuns, mostradas em corte perspectivado e em planta. Há indicação, em texto, de portão instalado ao fim do lance da escada, o que indica que o estudante mora no último andar, e os moradores deste andar instalaram um bloqueio na circulação coletiva do prédio. Na

parte inferior do desenho, aparece a entrada do prédio com escada e rampa externas, indicadas por texto.

O desenho do terceiro estudante mostra a localização de sua casa na rua, com poucas indicações de referências urbanas (Figura 4). O desenho acima é esquemático de três residências que ocupam o mesmo lote, indicando a disposição das casas. Representa-se a garagem no térreo em vista frontal (no meio do desenho). Nota-se a preocupação com a separação entre casas, moradores e garagens. A circulação é delimitada por vasos de plantas.

O desenho 4 traz uma volumetria recortada em perspectiva, com indicação dos usos por meio de texto (Figura 5). Trata-se de uma casa sobreposta: o estudante mora embaixo, e um parente mora na casa de cima. Há comércio na parte lateral da casa. Apesar de isolada do contexto, é possível ver a rampa e um buraco na calçada. Destaque para os detalhes do portão, antenas de TV e o terraço no pavimento superior.

O desenho 5 (Figura 6) foi produzido por um grupo de alunos solicitados a representar o bairro. Há indicação de ruas e trajetos. Enquanto as quadras esportivas foram desenhadas, os demais equipamentos urbanos (escolas, Fábrica de Cultura, parques) foram apontados por meio de texto. Os estudantes foram estimulados a se auto retratar, o que ocorreu com muita acuidade e presença de detalhes. Mesmo sem escala e com poucos recursos, o mapa mostra uma compreensão do espaço compartilhada entre os estudantes, já que houve acordo na marcação de cada ponto.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

Inicia-se com a elaboração de quadros-síntese dos desenhos de 1 a 4, seguido por comentários. O Quadro 1 refere-se à leitura objetiva dos desenhos. Apesar de haver a possibilidade de colorir, os estudantes recorreram ao grafite, havendo alguns preenchimentos no próprio grafite para destacar algumas superfícies. O recurso mais explorado é a linha, recorrendo a vistas diferentes no mesmo desenho (desenhos 1, 2 e 3) e exploran-

do a figuração, com representação de elementos que caracterizam as construções (desenhos 1 e 4). Há um bom entendimento espacial.

A leitura subjetiva (Quadro 2) indica a separação entre o espaço público e o espaço privado evidenciando trajetos, grades e portões. Há a preocupação em esclarecer a separação de espaços compartilhados dentro do lote com vizinhos, recorrendo-se a esquemas nas situações mais complexas. Nota-se hierarquia conforme a importância atribuída aos espaços e elementos representados: quando pertencentes aos estudantes, são representados com mais detalhes e em maior escala (desenhos 1 e 4). Nenhum espaço interior foi desenhado, e nota-se a preocupação com a segurança devido à condição urbana das áreas periféricas.

Apesar de haver tentativa de representar o edifício em vista, corte e perspectiva, que são atributos do desenho técnico, evidencia-se o uso de recursos alternativos aos sistemas técnicos de representação. Enquanto o desenho técnico prioriza a abstração, a objetividade e a mensurabilidade, negligenciando as dimensões sensoriais, afetivas, temporais e coletivas do habitar, os desenhos feitos pelos estudantes indicam uma tentativa de representar a complexidade do espaço, baseado na vivência do espaço percebido e compartilhado. Com isso, sobrepõem-se camadas de informações que se articulam segundo prioridades subjetivas, visando explicar o espaço não apenas espacialmente, mas do ponto de vista dos usos e do pertencimento.

O mapa urbano colaborativo, por sua vez, tornou-se um esquema dos trajetos, aos quais se ligaram equipamentos e pessoas. Há divergência de metodologias: enquanto cada estudante conhece e representa bem a sua própria casa, a elaboração do mapa urbano pressupõe a conversa entre os participantes, para compreenderem juntos o território e escolherem o que representar. A figuração foi mais difícil de ser aplicada na escala urbana, ficando concentrada nas figuras humanas. Com isso, é mais difícil reconhecer o ambiente, e as referências fazer uso do texto escrito. Neste caso, o mapa atua como um esquema gráfico de

comunicação.

O estudo empírico evidenciou o uso de linguagens que dialogam com os sistemas de representação normalizados, mas incorporam recursos alternativos embasados em narrativas gráficas e orais. Esses desenhos expressam relações complexas com o território que são difíceis de serem traduzidas por meio do desenho técnico. A experimentação e sobreposição de linguagens permite que elas sejam eficientes para organizar, pensar e transmitir ideias, apontando para recursos facilmente apropriáveis e compreensíveis por populações não iniciadas nos códigos formais de desenho.

Outra tendência que se nota no campo da representação é a emergência de diagramas e esquemas gráficos, capazes de transmitir ideias com menos ênfase no detalhamento e no domínio técnico, transferindo o foco do 'como fazer' para formas de comunicação rápidas que evidenciam relações entre os elementos. Os esquemas facilitam a leitura ao simplificar a representação de cada elemento sem remover seu significado. Com isso, permitem a inclusão de atores antes excluídos, que passam a produzir e compartilhar ideias de modo eficiente. Auxiliam também no entendimento de relações espaciais e urbanas complexas, evitando o excesso de detalhes que poderiam comprometer a visualização do todo.

Conclui-se que a representação gráfica é um campo de disputa política e cultural fundamental na arquitetura. Repensar o desenho não é uma questão secundária, mas uma ferramenta para uma prática projetual verdadeiramente democrática e inclusiva. A universidade, ao promover a pedagogia da diferença, tem o papel de questionar seus procedimentos para, ao invés de transmitir e impor uma linguagem técnica e neutra, possa ampliar o diálogo, abraçando e valorizando diferentes sistemas de representação. A busca por linguagens aderentes aos diferentes modos de vida permite o reconhecimento de dinâmicas culturais e espaciais fundamentais para projetar espaços de periferia. Compreender os desenhos produzidos em nossa pesquisa é compreender a cidade concreta, saindo do campo neutro do de-

senho abstrato e proporcionando aprendizado para o estudante de arquitetura e urbanismo, ao sensibilizá-lo para as questões que são próprias das populações periféricas. Ao compreender a densidade do desenho informal, o estudante poderá questionar e reinventar modos de representação que comportem outras camadas, enriquecendo o campo do desenho arquitetônico.

Assim como beneficiam-se os estudantes de arquitetura ao terem contato com esses desenhos, também beneficiam-se as populações ao aproximarem-se do profissional que domina o desenho abstrato e rigoroso, pois poderão perceber outras nuances, habilitando-se a investigar e propor com autonomia. Não se pretende, assim, ignorar o saber técnico, mas promover as trocas entre os diferentes modos de representar e abrir, com isso, novas possibilidades ao projeto de arquitetura e urbanismo.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2023). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cianci, M. G. (2024). Inside and Outside the Landscape. Representation as an Interpretative Tool for the Landscape. *Disegno*, 15, 7-20. <https://doi.org/10.26375/disegno.15.2024.2>
- Colquhoun, A. (2006). Três tipos de historicismo (1983). In K. Nesbit (Ed.), *Uma nova agenda para a arquitetura. Antologia teórica 1965-1995* (pp. 221-231). São Paulo: Cosac&Naify.
- De Feyter, N., Vanoutrive, T., & De Walsche, J. (2025). Drawing the house where I live. Politics of visual language in architectural representations. *Forum+*, 32(1), 49. <https://doi.org/10.1484/J.FORUM.5.149934>
- Eisenman, P. (2006). O fim do clássico: o fim do começo, o fim do fim (1984). In K. Nesbit (Ed.), *Uma nova agenda para a arquitetura. Antologia teórica 1965-1995* (pp. 232-252). São Paulo: Cosac&Naify.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Jacques, P. B. (2011). *A estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Martí Arís, C. (2000). *Abstracción en arquitectura: una definición*. DPA – Documents de Projectes d'Arquitectura, 16.
- Ortega y Gasset, J. (2008). *A desumanização da arte*. São Paulo: Cortez.
- Quijano, A. (1997). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In Lander, E, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2023). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Espiral*, 5(10), 105-114. <https://doi.org/10.15381/espiral.v5i10.27862>
- Santos, B. S. (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: n.p.
- Silva, T. T. (2014). A produção social de identidade e da diferença. In T. T. Silva (Ed.), *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp.73-102). Petrópolis: Vozes.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). Urbana: University of Illinois Press.
- Vieira, B. P., & Cardoso, A. C. D. (2023). Abordagens e metodologias nos processos participativos: por um ensino de Arquitetura e Urbanismo capaz de acolher e preservar. *Paisagem e Ambiente: Ensaios*, 34(52), e223783. <https://doi.org/10.11606/issn.2359-5361.paam.2024.223783>