

CASAS ESTRANHAS: CULTURA POP JAPONESA E A PLANTA BAIXA COMO NARRATIVA NO ENSINO DE PROJETO ARQUITETÔNICO

ARTHUR ZANUTI FRANKLIN¹; WILIAN BRÁZ FOCCA²; HUMBERTO VINÍCIO ALTINO FILHO³; LUDMILA BREDER FURTADO CAMPOS⁴

¹Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor e Coordenador de Pesquisa e Extensão no Centro Universitário UNIFACIG, Manhuaçu, Minas Gerais, Brasil. E-mail: arthur.zanuti@sempre.unifacig.edu.br.

²Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor e Coordenador do curso de Arquitetura e Urbanismo no Centro Universitário UNIFACIG, Manhuaçu, Minas Gerais, Brasil. E-mail: wilian.braz@sempre.unifacig.edu.br.

³Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor e Analista Educacional no Centro Universitário UNIFACIG, Manhuaçu, Minas Gerais, Brasil. E-mail: altinofilho@sempre.unifacig.edu.br.

⁴Mestre em Informática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora e Gerente de Tecnologias Educacionais no Centro Universitário UNIFACIG, Manhuaçu, Minas Gerais, Brasil. E-mail: gerente.ted@unifacig.edu.br.

RESUMO

O ensino de projeto arquitetônico envolve a interpretação de usuários, comportamentos, vínculos e necessidades que ultrapassam a simples organização funcional dos ambientes. Nesse contexto, estratégias de aprendizagem ativa podem contribuir para aproximar o estudante de situações que exijam análise, tomada de decisão e reflexão sobre as consequências espaciais de suas escolhas. Este artigo tem como objetivo analisar uma experiência de aprendizagem ativa inspirada na obra *Casas estranhas*, do autor japonês Uketsu, discutindo a utilização da cultura pop e da planta baixa como dispositivo narrativo no ensino de projeto arquitetônico. A atividade foi desenvolvida no primeiro semestre de 2026, na disciplina de Projeto de Arquitetura IV, com estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo. Organizados em grupos, os participantes receberam situações fictícias envolvendo diferentes conflitos domésticos e foram desafiados a traduzi-los em plantas baixas residenciais. Posteriormente, as propostas foram trocadas entre os grupos, que passaram a formular hipóteses sobre os moradores e as circunstâncias capazes de explicar as decisões espaciais observadas, com mediação dos grupos responsáveis pelas propostas. A análise evidenciou diferentes graus de legibilidade entre as propostas, evidenciando que acessos, percursos, proximidades, afastamentos, hierarquias e relações visuais puderam funcionar como indícios para a construção de interpretações. Também se observou a possível participação do repertório cultural na formulação de algumas hipóteses, embora a experiência não permita estabelecer relações causais entre esse repertório e a facilidade de interpretação. A atividade evidenciou que a planta baixa pode ultrapassar sua condição de representação técnica e assumir também uma dimensão narrativa, permitindo trabalhar o projeto arquitetônico em dois movimentos complementares: transformar relações humanas em decisões espaciais e interpretar essas decisões para reconstruir narrativas possíveis sobre seus usuários.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa; Ensino de Arquitetura; Projeto arquitetônico; Planta baixa.

STRANGE HOUSES: JAPANESE POP CULTURE AND THE FLOOR PLAN AS NARRATIVE IN ARCHITECTURAL DESIGN EDUCATION

ABSTRACT

Architectural design education involves interpreting users, behaviors, relationships, and needs that extend beyond the functional organization of spaces. In this context, active learning strategies can help engage students in situations that require analysis, decision-making, and reflection on the spatial consequences of their choices. This article aims to analyze an active learning experience inspired by Uketsu's *Strange Houses*, discussing the use of pop culture and floor plans as narrative devices in architectural design education. The activity was conducted during the first semester of 2026 in the Architectural Design IV course with students enrolled in an Architecture and Urbanism program.

Organized into groups, participants received fictional scenarios involving different domestic conflicts and were challenged to translate them into residential floor plans. Subsequently, the proposals were exchanged among the groups, which then formulated hypotheses about the residents and the circumstances that could explain the spatial decisions represented in each plan, with progressive mediation by the groups responsible for the designs. The results revealed different degrees of legibility among the proposals, showing that access routes, circulation, proximity, distance, spatial hierarchies, and visual relationships could function as clues in the construction of interpretations. The students' cultural repertoire also appeared to contribute to the formulation of some hypotheses, although the experience does not allow causal relationships to be established between cultural repertoire and ease of interpretation. The activity demonstrated that the floor plan can extend beyond its role as a technical representation and also assume a narrative dimension, allowing architectural design to be explored through two complementary movements: translating human relationships into spatial decisions and interpreting those decisions to reconstruct possible narratives about their users.

Keywords: Active learning; Architectural education; Architectural design; Floor plan.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de projeto arquitetônico envolve a articulação entre conhecimentos técnicos, funcionais, sociais e culturais na elaboração de respostas espaciais para diferentes demandas. Projetar não se limita à organização de ambientes ou à representação gráfica de uma edificação, mas pressupõe interpretar usuários, compreender modos de vida, identificar necessidades e transformar essas informações em decisões espaciais. Nesse processo, a planta baixa pode ser compreendida não apenas como representação técnica, mas também como registro de condições de proximidade, afastamento, privacidade, circulação e uso no espaço.

O projeto arquitetônico apresenta características que dificultam sua abordagem por meio de práticas de ensino baseadas apenas na exposição de conteúdos. Ao desenvolver um projeto, o estudante precisa formular hipóteses, tomar decisões, avaliar possibilidades e rever escolhas. Schön (1983), ao discutir a formação de profissionais reflexivos, destaca a relação entre conhecimento e ação diante de situações que não apresentam respostas previamente definidas. No ensino de arquitetura, essa relação pode ser observada no próprio desenvolvimento do projeto, em que parte da aprendizagem ocorre durante a experimentação e a análise das soluções elaboradas.

As metodologias ativas oferecem possibilidades para esse tipo de abordagem. Bonwell e Eison (1991) compreendem a aprendizagem ativa a partir do envolvimento dos estudantes em atividades que ultrapassam a recepção de conteúdos, incluindo ações de análise, discussão e reflexão sobre aquilo que está sendo aprendido. Prince (2004), posteriormente, retoma essa perspectiva ao relacionar a aprendizagem ativa à participação dos estudantes em atividades significativas durante o processo de ensino. Em ambos os casos, observa-se uma mudança na posição do discente, que passa a participar da construção das respostas e da interpretação dos problemas apresentados, aspecto que pode ser incorporado ao ensino de projeto arquitetônico.

Nesse contexto, produtos da cultura pop também podem ser incorporados a atividades relacionadas ao ensino de Arquitetura e Urbanismo, conforme discutido por Franklin *et al.* (2023). Mangás, animes, jogos, filmes e obras literárias apresentam diferentes formas de representação dos espaços construídos, que podem participar da construção dos conflitos, das interações entre personagens e do desenvolvimento das narrativas. Quando esses espaços são utilizados como material de análise, torna-se possível estabelecer relações entre a leitura das obras e questões relacionadas à organização espacial, aos usos e às formas de apropriação dos ambientes.

A obra *Casas estranhas*, do autor japonês Uketsu, insere-se nessa discussão ao utilizar a arquitetura como parte do desenvolvimento narrativo. Publicada originalmente no Japão em 2021 e lançada no Brasil pela editora Intrínseca em maio de 2025, recebeu também uma adaptação para mangá, ilustrada por Kyo Ayano e publicada no Brasil pela Editora Panini sob o título *A Casa Estranha*. A narrativa se constrói a partir da análise da planta baixa de uma residência aparentemente convencional, na qual são identificados espaços e disposições de difícil explicação. A partir dessas características, o narrador e o arquiteto Kurihara formulam hipóteses sobre a organização da casa, seus moradores e os acontecimentos relacionados ao imóvel (Uketsu, 2025).

Em *Casas estranhas*, a planta baixa deixa de funcionar apenas como representação do espaço e passa a fazer parte do desenvolvimento da narrativa. Paredes, acessos, circulações e ambientes sem função aparente são utilizados como indícios para compreender os moradores e levantar hipóteses sobre o uso da edificação. Essa forma de leitura estabelece uma relação entre organização espacial e comportamento dos usuários, aproximando a lógica investigativa da obra de questões trabalhadas no processo de projeto arquitetônico, especialmente aquelas relacionadas à interpretação do programa, aos modos de morar e à leitura das decisões espaciais.

A aproximação entre essa lógica narrativa, o ensino de projeto arquitetônico e as estratégias de aprendizagem ativa permite explorar a planta baixa não apenas como produto gráfico, mas também como meio de interpretação e comunicação das relações estabelecidas no espaço. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar uma experiência de aprendizagem ativa inspirada na obra *Casas estranhas*, discutindo a utilização da cultura pop japonesa e da planta baixa como dispositivo narrativo no ensino de projeto arquitetônico.

2 APRENDIZAGEM ATIVA E O ENSINO DE PROJETO ARQUITETÔNICO

As metodologias ativas partem de uma compreensão da aprendizagem na qual o estudante participa da construção do conhecimento, em vez de permanecer predominantemente na condição de receptor das informações apresentadas pelo professor. Essa perspectiva envolve ações de análise, discussão e reflexão, fazendo com que o conteúdo deixe de ser apenas apresentado e passe a ser mobilizado diante de situações que exigem posicionamento, interpretação e tomada de decisão (Bonwell; Eison, 1991).

Essa participação, entretanto, não deve ser confundida com a simples realização de atividades. Uma aula pode ser dinâmica, colaborativa ou lúdica e ainda assim produzir pouco envolvimento cognitivo. A aprendizagem ativa depende de situações que levem o estudante a mobilizar conhecimentos, estabelecer conexões entre diferentes informações e construir respostas. Mais do que estar ocupado durante a aula, o discente precisa compreender aquilo que faz, justificar suas decisões e reconhecer as consequências das escolhas realizadas.

No ensino de projeto arquitetônico, essa questão assume contornos próprios. Projetar não corresponde à aplicação direta de um conjunto de informações previamente organizadas, pois diferentes condicionantes precisam ser interpretados e relacionados durante a construção da proposta. A articulação entre programa, usuários, características do lugar, técnica, legislação, formas de circulação, condições de privacidade e intenções espaciais pode resultar em respostas distintas mesmo quando o problema inicial é semelhante. O ensino de projeto trabalha, portanto, com a construção de possibilidades, e não com a busca por uma solução única.

A própria definição do problema também pode se modificar durante o ato de projetar. Uma decisão sobre acesso, por exemplo, pode alterar a compreensão sobre a circulação; a posição de um ambiente pode evidenciar um conflito de privacidade inicialmente não percebido; uma solução formal pode demandar a revisão do programa. Problema e resposta passam a ser construídos de maneira relacionada, fazendo com que o projeto avance por sucessivas aproximações, testes e reformulações (Lawson, 2005).

A representação arquitetônica participa diretamente desse processo. Croquis, diagramas, plantas, cortes e modelos não servem apenas para apresentar uma solução concluída. Ao representar uma ideia, o estudante torna visíveis relações de proporção, acesso, proximidade, separação e hierarquia que poderiam permanecer abstratas. Desenhar, nesse sentido, também constitui uma forma de pensar o projeto, pois a representação devolve ao projetista informações sobre aquilo que ele próprio propôs (Lawson, 2005).

É nessa relação entre produzir, observar e reformular que Schön (1983) situa a reflexão-na-ação, utilizando o próprio ateliê de arquitetura para discutir a construção do conhecimento

profissional. Uma proposta provoca novas leituras sobre o problema e, a partir delas, outras decisões são tomadas. O erro, a dúvida ou uma solução que não produz o resultado esperado deixam de ser apenas falhas a serem corrigidas e podem funcionar como informações que permitem compreender melhor a situação projetual.

A presença dessas características ajuda a explicar a afinidade entre o ensino de projeto e as metodologias ativas, mas não significa que o ateliê seja automaticamente um ambiente de aprendizagem ativa. A tradição pedagógica do estúdio também pode reproduzir relações nas quais o professor concentra a validação das decisões e o estudante passa a desenvolver o projeto em função da aprovação obtida durante as orientações. A simples presença de desenhos, maquetes ou atividades práticas não garante, portanto, autonomia intelectual.

As discussões sobre pedagogia arquitetônica também têm questionado essa relação, propondo uma reorganização do ateliê em direção a métodos mais dialógicos e centrados na construção do conhecimento pelo estudante. Salama (2021) chama a atenção para a necessidade de rever situações em que o docente ocupa a posição de provedor do conhecimento e o estudante permanece como receptor, propondo uma pedagogia baseada em interação, diálogo e participação. Nessa perspectiva, a orientação deixa de ser entendida apenas como correção do produto e passa a participar da formação do raciocínio projetual.

Tal mudança implica também rever a maneira como se compreende a autonomia no ensino de projeto. Ela não corresponde à ausência do professor, mas à capacidade de o estudante assumir progressivamente a responsabilidade sobre as próprias escolhas. O papel docente passa a incluir a formulação de problemas, a introdução de condicionantes, a provocação de questionamentos e a criação de situações nas quais diferentes respostas possam ser analisadas. Ao estudante cabe construir argumentos que sustentem suas decisões e reconhecer que cada escolha espacial produz implicações sobre a experiência dos usuários.

A aprendizagem colaborativa acrescenta outra dimensão a essa construção. Em arquitetura, trabalhar coletivamente não significa apenas dividir tarefas de representação, mas colocar interpretações e decisões em confronto. Quando um estudante precisa explicar por que separou dois ambientes, justificar determinado acesso ou argumentar sobre uma relação específica entre setores, ele transforma uma decisão inicialmente intuitiva em argumento projetual. Da mesma forma, interpretar a solução de outro estudante exige reconstruir uma lógica que não foi produzida por quem a observa.

A leitura entre pares assume uma função própria no ensino de projeto arquitetônico, pois a arquitetura depende da comunicação de intenções por meio do espaço e de suas representações. A intenção do projetista não garante que os efeitos espaciais pretendidos

estejam efetivamente presentes ou sejam percebidos por outra pessoa. A interpretação externa pode funcionar, assim, como retorno sobre os elementos que a solução arquitetônica torna mais ou menos perceptíveis.

A mesma perspectiva permite ampliar a compreensão do programa de necessidades, que não precisa ser tratado apenas como uma relação de ambientes e áreas, mas como uma tradução inicial dos usuários, de suas práticas e de suas expectativas. Ao transformar essas informações em uma proposta, o estudante precisa construir relações espaciais capazes de responder à situação apresentada.

As estratégias baseadas em jogos podem ser incorporadas a esse processo quando organizam situações de desafio, escolha, descoberta e interpretação. Nesse campo, é necessário diferenciar aprendizagem baseada em jogos e gamificação. A gamificação corresponde à utilização de elementos característicos dos jogos em contextos originalmente não lúdicos, como pontuações, níveis ou sistemas de recompensa (Deterding *et al.*, 2011). A aprendizagem baseada em jogos, por sua vez, utiliza a própria estrutura do jogo para organizar a experiência pedagógica, articulando a dinâmica lúdica aos objetivos de aprendizagem (Plass; Homer; Kinzer, 2015).

O valor educativo do jogo não depende, dessa forma, apenas de tornar a atividade mais atrativa. Um jogo pode estruturar informações incompletas, regras, conflitos, objetivos e possibilidades de ação que obriguem o participante a mobilizar conhecimentos para avançar. Aspectos cognitivos, sociais e afetivos podem ser articulados quando o estudante precisa elaborar hipóteses, tomar decisões e avaliar os efeitos produzidos por elas.

Há uma aproximação entre essa estrutura e o próprio raciocínio projetual. Tanto no jogo quanto no projeto, a ação modifica a situação inicialmente apresentada e produz novas informações para as decisões seguintes. No projeto arquitetônico, isso significa interpretar condicionantes, formular uma solução provisória, representá-la, perceber suas consequências e decidir como prosseguir. Quando uma estratégia de aprendizagem incorpora investigação, colaboração e tomada de decisão, o caráter ativo não decorre apenas do recurso utilizado, mas da necessidade de o estudante pensar arquitetonicamente para responder ao problema.

A aprendizagem ativa aplicada ao ensino de projeto pode ser compreendida, portanto, menos como um conjunto de técnicas e mais como uma forma de organizar a relação entre estudante, problema e conhecimento. Sua contribuição está em criar condições para que o discente deixe de apenas executar procedimentos e passe a interpretar usuários, produzir relações espaciais, comunicar intenções, confrontar leituras e revisar suas decisões. Nesse processo, aprender arquitetura implica reconhecer que aquilo que se desenha não representa

somente uma forma edificada, mas uma determinada maneira de organizar relações humanas no espaço.

3 A PLANTA BAIXA COMO REPRESENTAÇÃO DOS MODOS DE MORAR

A habitação não pode ser compreendida apenas como uma estrutura destinada a responder a necessidades funcionais. A maneira como seus ambientes são organizados também se vincula aos hábitos, valores, práticas sociais e expectativas daqueles que a utilizam. Casas com programas semelhantes podem apresentar configurações bastante distintas porque morar envolve mais do que ocupar uma sequência de cômodos: envolve estabelecer condições de proximidade, privacidade, convivência, separação e pertencimento no espaço (Rapoport, 1969).

Essa compreensão desloca a leitura da residência de uma perspectiva exclusivamente funcional para uma interpretação dos modos de morar. Um quarto não se define somente pela presença de uma cama, assim como uma sala não se explica apenas pela existência de mobiliário destinado ao convívio. Sua posição na casa, a articulação com outros ambientes, os percursos necessários para acessá-lo e os graus de exposição ou isolamento que proporciona interferem na maneira como esse espaço participa da vida cotidiana.

O programa de necessidades, nesse sentido, constitui apenas uma parte da informação utilizada na elaboração de uma residência. Ele pode indicar quantos quartos são necessários, a existência de determinados ambientes ou algumas exigências relacionadas aos usuários, mas não determina como essas partes deverão se articular. A planta baixa acrescenta uma interpretação sobre o programa, pois transforma necessidades descritas em uma configuração espacial e, ao fazê-lo, também estabelece uma determinada leitura sobre aqueles que irão habitar a casa.

Rapoport (1982) amplia essa discussão ao compreender o ambiente construído como uma forma de comunicação não verbal. Elementos espaciais podem transmitir informações sobre usos, comportamentos esperados, posições sociais e formas de apropriação, ainda que esses significados não estejam escritos ou explicitados. A arquitetura comunica, portanto, também por meio da organização dos espaços, dos limites estabelecidos e das possibilidades de interação que oferece aos seus usuários.

Essa comunicação pode ser percebida de maneira direta na articulação entre espaços considerados sociais e íntimos. A existência de uma porta, por exemplo, não produz sozinha a privacidade de um ambiente. Sua posição, o percurso necessário para alcançá-la, os espaços que precisam ser atravessados e as pessoas que compartilham aquela circulação podem

aumentar ou reduzir o grau de exposição de quem utiliza determinado cômodo. Privacidade, dessa maneira, não constitui apenas uma qualidade atribuída a um ambiente, mas uma condição construída a partir da disposição dos espaços e da forma como são utilizados.

A circulação também participa dessa construção. Corredores, halls, escadas e passagens não funcionam somente como áreas necessárias para conectar ambientes, pois determinam quem encontra quem, quais espaços precisam ser atravessados e quais partes da residência podem permanecer separadas. Dois cômodos podem estar fisicamente próximos e, ainda assim, possuir pouca conexão entre si quando seus acessos são organizados por percursos distintos. Da mesma forma, ambientes afastados podem manter uma articulação direta quando fazem parte de uma mesma sequência de circulação.

Hillier e Hanson (1984) discutem essa questão ao compreenderem que a configuração espacial não corresponde apenas à soma das partes de um edifício, mas às conexões estabelecidas entre elas. Integração, segregação, acesso e profundidade espacial participam da maneira como diferentes atividades e grupos se distribuem no espaço. Aplicada à habitação, essa perspectiva permite compreender que a organização da planta interfere nas possibilidades de encontro, separação e controle existentes no cotidiano doméstico.

A planta também pode evidenciar hierarquias. Diferenças de dimensão, posição, orientação, quantidade de acessos ou vinculação com determinados ambientes podem indicar que alguns espaços receberam maior importância do que outros. Essa hierarquização não precisa ser declarada pelo projetista para produzir efeitos sobre a maneira como a residência é percebida e utilizada. Ao estabelecer quais ambientes ocupam posições privilegiadas e quais permanecem subordinados, o projeto atribui valores distintos às partes que compõem a casa.

Essas diferenças tornam-se especialmente perceptíveis quando os ambientes são associados a pessoas específicas. O tamanho de um quarto, sua proximidade de um banheiro, sua posição em relação às áreas sociais ou a existência de acessos exclusivos podem expressar diferentes graus de autonomia e importância entre os moradores. A arquitetura doméstica participa, assim, da materialização de vínculos familiares e sociais, mesmo quando essas dinâmicas não constituem uma intenção formal de projeto.

Ao analisar diferentes configurações residenciais, Hanson (2003) demonstra que a organização do espaço doméstico pode fornecer informações sociais e simbólicas que não se limitam à identificação das funções dos ambientes. A casa estabelece maneiras de receber visitantes, separar moradores, proteger determinadas atividades e controlar graus de acesso. Ler uma residência significa, portanto, observar não apenas aquilo que existe em sua planta, mas também compreender como suas diferentes partes se articulam.

Essa possibilidade de leitura exige, contudo, cuidado para que a arquitetura não seja tratada de maneira determinista. Uma planta baixa não permite reconstruir de forma objetiva a personalidade ou a história daqueles que habitam determinado espaço. Casas podem ser apropriadas de maneiras diferentes daquelas previstas em projeto, usos podem se modificar com o tempo e configurações semelhantes podem abrigar dinâmicas sociais distintas. O espaço não determina sozinho o comportamento de seus usuários.

Essa cautela não torna a planta neutra. Sua organização oferece indícios sobre as possibilidades de uso e sobre aquilo que determinada configuração favorece, dificulta, expõe ou oculta. A leitura arquitetônica trabalha, assim, menos com certezas sobre a vida doméstica e mais com hipóteses construídas a partir das decisões espaciais representadas.

Essa distinção é importante para compreender a planta baixa como representação dos modos de morar. O desenho não constitui uma fotografia da vida cotidiana, mas registra escolhas sobre como essa vida poderá se organizar espacialmente. Ao aproximar ou afastar ambientes, criar ou eliminar acessos, estabelecer diferentes graus de privacidade e atribuir maior ou menor importância a determinados espaços, o projeto constrói possibilidades para as formas de convivência que poderão se desenvolver naquela residência.

Sob essa perspectiva, a casa pode também incorporar dimensões simbólicas da experiência de morar. Memórias, valores, conflitos, necessidades individuais e vínculos afetivos podem interferir na maneira como determinados ambientes são dimensionados, localizados ou preservados. Um espaço pode adquirir importância não pela função indicada em seu nome, mas pelo significado atribuído a ele pelos moradores. A dimensão simbólica da arquitetura participa, assim, da construção dos sentidos associados ao ambiente doméstico (Rapoport, 1982).

É justamente a existência de expectativas sobre a organização da casa que torna possível perceber quando determinada configuração parece não corresponder à lógica esperada. Ao observar uma residência, reconhecem-se determinados arranjos espaciais como mais prováveis a partir de repertórios construídos sobre circulação, privacidade, programa e formas de convivência. Quando uma organização rompe essas expectativas, surge uma questão: qual necessidade, vínculo ou acontecimento poderia justificar aquela decisão espacial?

Essa articulação entre expectativa e configuração espacial permite compreender o mecanismo narrativo de *Casas estranhas*. O estranhamento não surge apenas da presença de ambientes incomuns, mas da ruptura entre aquilo que socialmente se reconhece como uma organização doméstica esperada e a disposição espacial efetivamente apresentada pela planta.

A narrativa se constrói, assim, a partir da tentativa de explicar essa diferença, fazendo com que decisões de projeto sejam interpretadas como indícios de práticas, conflitos ou necessidades que não aparecem de forma explícita no programa aparente da residência.

Nesse sentido, a dimensão narrativa da planta não está na capacidade de revelar objetivamente uma história, mas na possibilidade de produzir interpretações a partir da configuração representada. Proximidades, afastamentos, acessos, hierarquias e barreiras passam a funcionar como elementos capazes de sustentar hipóteses sobre a vida doméstica. A narrativa, portanto, não está previamente dada no desenho, mas é construída por quem o interpreta a partir dos indícios que a organização espacial oferece.

Compreender a planta baixa como representação dos modos de morar significa, portanto, ultrapassar a leitura baseada somente na identificação dos cômodos e de suas dimensões. A configuração espacial registra decisões sobre usuários, práticas, acessos, hierarquias e formas de convivência que podem ser interpretadas por quem observa o projeto. Dessa maneira, a planta não representa apenas a organização física de uma residência, mas também uma interpretação arquitetônica das relações humanas que poderão se estabelecer em seu interior.

4 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Este artigo apresenta o relato de uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo, a partir de uma atividade de aprendizagem ativa baseada na interpretação e na elaboração de plantas baixas residenciais. A discussão concentra-se no desenvolvimento da dinâmica, nas decisões arquitetônicas mobilizadas pelos estudantes e nas possibilidades de interpretação construídas durante a interação entre os grupos.

A atividade foi realizada no primeiro semestre de 2026, como aula introdutória da disciplina de Projeto de Arquitetura IV. Ao longo do semestre, a disciplina teve como eixo o desenvolvimento de um projeto arquitetônico escolar, o que exigiu dos estudantes atenção às necessidades, aos comportamentos e às formas de apropriação do espaço por diferentes usuários, especialmente pelas crianças. Nesse contexto, a dinâmica foi proposta como uma provocação inicial, buscando deslocar a compreensão do programa arquitetônico de uma simples relação de ambientes e dimensões para uma leitura mais ampla das pessoas que utilizam os espaços e das implicações que as decisões projetuais podem produzir sobre suas experiências.

A experiência foi estruturada a partir da lógica narrativa de *Casas estranhas*, de Uketsu (2025), apropriando-se do procedimento investigativo presente na obra para trabalhar conteúdos relacionados ao projeto arquitetônico. Em vez de utilizar o livro apenas como referência temática, buscou-se incorporar à atividade o movimento interpretativo que estrutura sua narrativa, no qual a organização da planta baixa é observada como um conjunto de indícios a partir dos quais são construídas hipóteses sobre os moradores e sobre aquilo que ocorre no interior da residência.

Inicialmente, foi apresentada aos estudantes a planta baixa da residência que introduz o mistério de *Casas estranhas*. A discussão foi conduzida a partir da identificação de elementos cuja disposição não correspondia imediatamente às expectativas relacionadas ao funcionamento de uma habitação convencional. Ambientes, acessos, percursos e configurações aparentemente pouco justificáveis foram observados como indícios a partir dos quais poderiam ser formuladas diferentes hipóteses. Essa etapa procurou demonstrar que uma planta baixa pode ser interrogada não apenas pela identificação dos cômodos representados, mas também pelas decisões espaciais que estabelece e pelas perguntas que essas decisões podem produzir.

Em seguida, os estudantes foram organizados em grupos e receberam, de maneira sigilosa, fichas contendo situações fictícias associadas aos moradores de uma residência. Os documentos não foram estruturados como programas de necessidades convencionais. Embora apresentassem informações relacionadas aos usuários e, em alguns casos, aos ambientes necessários, seu conteúdo principal estava associado a conflitos familiares, vínculos afetivos e comportamentos que precisariam ser interpretados arquitetonicamente. Cada ficha era finalizada por um conflito central que sintetizava a questão espacial a ser enfrentada pelo grupo.

Foram utilizadas três situações distintas que, apesar das diferenças entre si, compartilhavam uma mesma premissa: os problemas apresentados não poderiam ser resolvidos apenas pela inclusão dos ambientes indicados nas fichas. Os estudantes precisariam interpretar os usuários e os conflitos envolvidos e transformá-los em decisões relativas à posição, à dimensão, à circulação, aos acessos, às proximidades, aos afastamentos, às hierarquias e aos graus de privacidade. Dessa maneira, a atividade procurava fazer com que aspectos não diretamente mensuráveis da experiência de morar adquirissem expressão por meio da organização arquitetônica.

A partir da situação recebida, cada grupo elaborou uma proposta residencial, representada por meio de plantas baixas, capaz de responder ao conflito proposto. Não foi

solicitado que as particularidades da narrativa fossem explicadas por meio de textos complementares ou representadas de maneira literal. A intenção era fazer com que essas informações fossem incorporadas à própria configuração arquitetônica, de modo que acessos, percursos, dimensões, posições, barreiras e articulações entre ambientes participassem da resposta projetual.

Concluída a etapa de elaboração, as plantas foram trocadas entre os grupos sem que as respectivas fichas fossem reveladas. A dinâmica passou, então, a operar em sentido inverso. Os estudantes receberam uma proposta produzida por outro grupo e foram convidados a formular hipóteses sobre quem poderia habitar aquela residência e quais circunstâncias poderiam explicar as decisões observadas na planta. As informações originais permaneceram inicialmente ocultas.

A leitura não ocorreu de forma isolada. O grupo autor da planta participava do raciocínio dos colegas, oferecendo pistas, levantando questionamentos ou direcionando a atenção para determinados elementos do projeto, mas sem revelar diretamente a situação que havia orientado sua elaboração. À medida que novas hipóteses eram formuladas, essa interação permitia aprofundar a observação de ambientes, acessos, percursos, dimensões ou outras decisões consideradas relevantes para a compreensão do caso.

A interpretação da planta assumia, dessa maneira, caráter dialogado. O objetivo não consistia em verificar se o desenho seria capaz de comunicar autonomamente todas as informações existentes na ficha, mas em utilizá-lo como suporte para um processo coletivo de investigação. A arquitetura passava a constituir o ponto de partida para perguntas, hipóteses e argumentos sobre os moradores e suas formas de convivência, enquanto o grupo autor atuava como mediador do processo de interpretação, sem fornecer diretamente a resposta.

A dinâmica prosseguia até que o grupo responsável pela interpretação conseguisse se aproximar do conflito que havia orientado a elaboração da proposta. Nesse momento, a situação original era revelada e os estudantes retomavam o percurso realizado para chegar àquela compreensão, relacionando as hipóteses levantadas às decisões presentes no projeto e às pistas oferecidas durante a interação.

A atividade foi encerrada com a revelação das situações originais e com uma discussão coletiva sobre as diferentes soluções elaboradas e os caminhos percorridos durante a interpretação das plantas. Esse momento permitiu retomar decisões de projeto, comparar alternativas e discutir como aspectos relacionados aos usuários, aos conflitos e às formas de convivência poderiam assumir diferentes expressões espaciais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na atividade foram propostas três situações fictícias aos estudantes, cada uma construída a partir de um conflito doméstico específico. Embora compartilhassem a proposta de transformar informações sobre os moradores em decisões arquitetônicas, os casos mobilizaram questões distintas e levaram os grupos a explorar diferentes estratégias de organização espacial.

As propostas elaboradas permitiram observar como esses conflitos foram incorporados às plantas e como determinadas decisões passaram a orientar a leitura realizada pelos demais grupos. A análise dos casos considerou, portanto, tanto as soluções projetuais desenvolvidas quanto as interpretações construídas durante a dinâmica, buscando compreender quais elementos espaciais favoreceram determinadas hipóteses, quais demandaram maior mediação e como a planta baixa participou desse processo de leitura.

5.1 A Casa do Segredo

A situação denominada “A Casa do Segredo” apresentou aos estudantes uma família composta por um casal e dois filhos pequenos. O conflito partia da necessidade de incorporar à residência um ambiente reservado para práticas sexuais do casal, que poderiam envolver a presença de outros adultos. Esse espaço deveria permanecer completamente dissociado da rotina das crianças, sem acesso acidental, visibilidade ou outros indícios de sua existência no cotidiano da casa. A situação exigia, assim, que questões relacionadas ao ocultamento, ao controle de acesso, ao isolamento acústico e à separação entre diferentes circuitos da vida doméstica fossem incorporadas à própria organização arquitetônica.

A situação entregue ao grupo foi estruturada de modo a apresentar os moradores, suas particularidades e o conflito espacial a ser enfrentado, sem determinar previamente de que maneira essas informações deveriam ser traduzidas em arquitetura, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Situação proposta para “A Casa do Segredo”

Uma família de condição socioeconômica elevada é composta por um casal e dois filhos pequenos. O casal mantém práticas sexuais que eventualmente envolvem a presença de outros adultos e deseja incorporar à residência um ambiente destinado especificamente a essas situações. O espaço precisa permanecer completamente dissociado da rotina das crianças, sem acesso acidental, visibilidade ou indícios de sua existência no cotidiano da casa. Sua localização e seus acessos devem permitir a utilização pelos adultos sem interferência nas áreas utilizadas pelos filhos, considerando também condições de privacidade e isolamento.

Conflito central: como incorporar à residência um espaço destinado a essas práticas, permitindo seu

uso pelos adultos e, simultaneamente, mantendo sua existência dissociada da rotina das crianças?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A partir dessas informações, o grupo desenvolveu uma residência organizada entre o pavimento térreo e o subsolo. No nível principal foram distribuídos o espaço social, os dormitórios das crianças, os banheiros, o quarto do casal, o closet e o roupeiro, enquanto o porão foi utilizado para abrigar o ambiente relacionado ao conflito apresentado. A solução elaborada pelos estudantes é apresentada nas Figuras 1 e 2, permitindo observar a relação estabelecida entre os diferentes setores da casa e os percursos necessários para alcançar o espaço reservado.

Figura 1 – Planta do pavimento térreo da edificação.

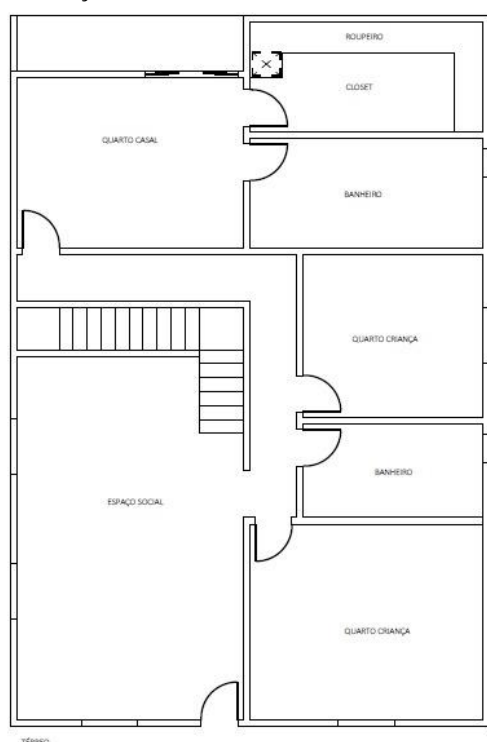
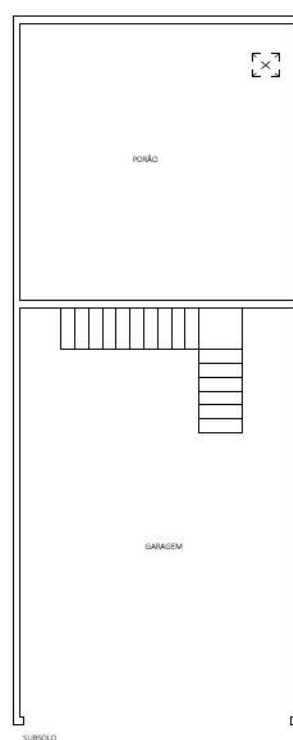


Figura 2 – Planta do subsolo com ambiente destinado às práticas do casal.



Fonte: acervo dos autores (2026).

A leitura das Figuras 1 e 2 permite observar que a resposta do grupo não se concentrou somente na criação de um ambiente oculto no subsolo. A organização da residência foi construída a partir da combinação entre setorização, distanciamento, circulação e controle de acesso. Os dormitórios das crianças foram agrupados em uma área distinta e mais afastada do quarto do casal, estabelecendo uma separação entre o setor utilizado pelos filhos e aquele relacionado à vida privada dos pais. Esse afastamento também contribuía para reduzir a

possibilidade de que ruídos provenientes do quarto do casal ou dos ambientes a ele relacionados fossem percebidos pelas crianças.

Outra decisão importante esteve na criação de uma varanda térrea com acesso direto ao quarto dos pais. Nesse caso, a varanda recebeu uma função adicional àquela normalmente associada a esse espaço, passando a constituir uma possibilidade de entrada para outros adultos. Os visitantes poderiam alcançar diretamente o setor privado do casal sem atravessar o espaço social da residência ou os ambientes utilizados pelas crianças. A solução criou, dessa maneira, um percurso alternativo à circulação cotidiana da família e reduziu as possibilidades de encontro entre os visitantes e os filhos.

O percurso continuava pelo interior do quarto do casal até o closet, onde os estudantes inseriram um alçapão que conduzia ao porão. No nível inferior foi localizado o ambiente destinado às práticas previstas na situação apresentada. A organização estabeleceu, assim, uma sequência composta pela entrada através da varanda, passagem pelo dormitório dos pais, acesso ao closet e descida para o subsolo. O ambiente reservado foi colocado ao final de uma sucessão de espaços pertencentes à esfera íntima do casal, ampliando sua profundidade em relação aos demais setores da residência e restringindo as possibilidades de acesso pelas crianças.

A estratégia adotada mostrou que a privacidade não foi tratada apenas como uma característica do ambiente localizado no porão. Ela foi construída pela configuração da residência como um todo. O afastamento dos dormitórios infantis, a entrada alternativa para visitantes, a passagem pelo quarto dos pais e o acesso por um alçapão localizado no closet funcionaram como sucessivos filtros espaciais. O conflito apresentado na ficha foi, portanto, traduzido por meio da articulação entre diferentes decisões projetuais, e não pela simples inclusão de um novo ambiente no programa.

Durante a etapa de troca das propostas, a planta de “A Casa do Segredo” foi entregue a outro grupo sem que a situação original fosse revelada. Sua interpretação ocorreu de maneira mais imediata do que nos demais casos, com pouca ou nenhuma orientação do grupo autor. O acesso diretamente vinculado ao quarto do casal, o distanciamento dos dormitórios das crianças e, especialmente, a ligação vertical localizada no interior do closet funcionaram como indícios para que os estudantes reconhecessem uma organização incomum associada à vida privada do casal.

Outro aspecto que pode ter contribuído para essa maior legibilidade esteve relacionado ao repertório cultural compartilhado pelos próprios estudantes. Nas primeiras décadas do século XXI, práticas associadas ao BDSM passaram a ocupar maior espaço em produtos

culturais de ampla circulação, especialmente após o sucesso editorial da série *Cinquenta Tons de Cinza*, de E. L. James. Publicada a partir de 2011 e transformada em fenômeno editorial internacional, a obra contribuiu para ampliar a presença dessas práticas no imaginário da cultura de massa. Illouz (2014), ao analisar o fenômeno representado pela série, discute justamente sua inserção em processos mais amplos de consumo cultural, sexualidade e construção de fantasias no contexto contemporâneo.

Nesse sentido, a associação entre um casal de condição socioeconômica elevada, a existência de um ambiente sexual reservado e a necessidade de mantê-lo oculto de outros moradores encontrava correspondências em referências já difundidas pela cultura pop. Não se pode afirmar que esse repertório tenha determinado a interpretação realizada pelos estudantes, uma vez que essa relação não foi diretamente investigada durante a atividade. Entretanto, sua ampla circulação pode ter tornado mais reconhecíveis algumas das pistas presentes na planta, favorecendo a formulação de hipóteses próximas ao conflito original. Essa possibilidade reforça que a leitura arquitetônica não se constrói exclusivamente a partir do conhecimento sobre a organização espacial, podendo também mobilizar referências culturais presentes no repertório de quem interpreta o desenho.

A experiência aproximou-se, nesse aspecto, do próprio mecanismo narrativo presente em *Casas estranhas*. Em “A Casa do Segredo”, o estranhamento foi produzido pela combinação entre uma entrada direcionada ao setor íntimo, a separação dos dormitórios infantis, um acesso incomum localizado no closet e a existência de um espaço no subsolo. Esses elementos romperam expectativas relacionadas à organização convencional de uma residência e estimularam a busca por uma explicação capaz de articulá-los. A facilidade com que os estudantes se aproximaram da situação original indicou que a proposta apresentava um conjunto relativamente legível de indícios espaciais.

A solução também permitiu reconhecer de maneira concreta questões relacionadas à circulação, à segregação e à profundidade espacial. Hillier e Hanson (1984) discutem como as relações de acesso entre os ambientes participam da maneira como pessoas e atividades são distribuídas no espaço. Em “A Casa do Segredo”, o percurso até o porão foi progressivamente restringido por sucessivas barreiras, enquanto os dormitórios das crianças foram mantidos em um setor mais distante. A configuração espacial funcionou, portanto, simultaneamente como estratégia de privacidade e como elemento capaz de tornar perceptível a existência de uma lógica específica de uso da residência.

“A Casa do Segredo” evidenciou como informações relacionadas ao comportamento e às relações entre os moradores puderam ser transformadas em decisões arquitetônicas e,

posteriormente, reconhecidas por outros estudantes por meio da leitura da planta. A setorização dos dormitórios, o afastamento físico e acústico das crianças, a circulação alternativa para visitantes, o ocultamento do acesso ao subsolo e a maior profundidade do ambiente reservado formaram um conjunto coerente de indícios. Entre os casos desenvolvidos, foi justamente essa correspondência mais evidente entre o conflito apresentado e sua tradução espacial que tornou a proposta mais facilmente interpretável pelos demais grupos.

5.2 A Casa do Conflito

A segunda situação, denominada “A Casa do Conflito”, apresentou aos estudantes uma mãe e seu filho adulto, de 40 anos, que precisariam compartilhar a mesma residência por necessidade financeira. A convivência entre os dois era marcada pelo distanciamento e pela obrigação, de modo que a casa deveria permitir a coexistência sem estimular encontros cotidianos. Ao mesmo tempo, a mãe desejava manter algum grau de controle sobre a rotina do filho sem que essa vigilância fosse percebida. O conflito introduziu, portanto, uma relação aparentemente contraditória entre afastamento e monitoramento, fazendo com que independência, privacidade, circulação e controle precisassem ser articulados na mesma proposta arquitetônica.

A ficha acrescentava que mãe e filho deveriam encontrar-se apenas uma vez por mês, em um ambiente específico destinado à discussão das finanças compartilhadas. Fora desse momento, pretendia-se reduzir os contatos involuntários entre os dois moradores. A situação estabelecia, dessa maneira, condições particulares de convivência, sem determinar previamente como o distanciamento e a possibilidade de vigilância deveriam ser traduzidos espacialmente, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Situação proposta para “A Casa do Conflito”

Uma mãe e um filho adulto, de 40 anos, vão morar juntos por necessidade financeira, estabelecendo uma convivência que não nasce do afeto, mas da obrigação. A casa não é pensada como espaço de encontro, e sim como um arranjo funcional que permita a coexistência sem proximidade em que eles precisem se encontrar em um cômodo específico, uma vez ao mês para somente discutir as finanças. Publicamente, busca-se independência e conforto mínimo; na prática, a arquitetura é usada para administrar ressentimentos e evitar o contato cotidiano por parte do filho, enquanto a mãe quer conseguir manter um certo controle sobre seu filho sem que ele fique sabendo de sua invasão de privacidade. Entradas independentes, circulações paralelas e ambientes fragmentados organizam distâncias e reduzem encontros, fazendo com que morar junto signifique apenas dividir o mesmo endereço, sem compartilhar a vida.

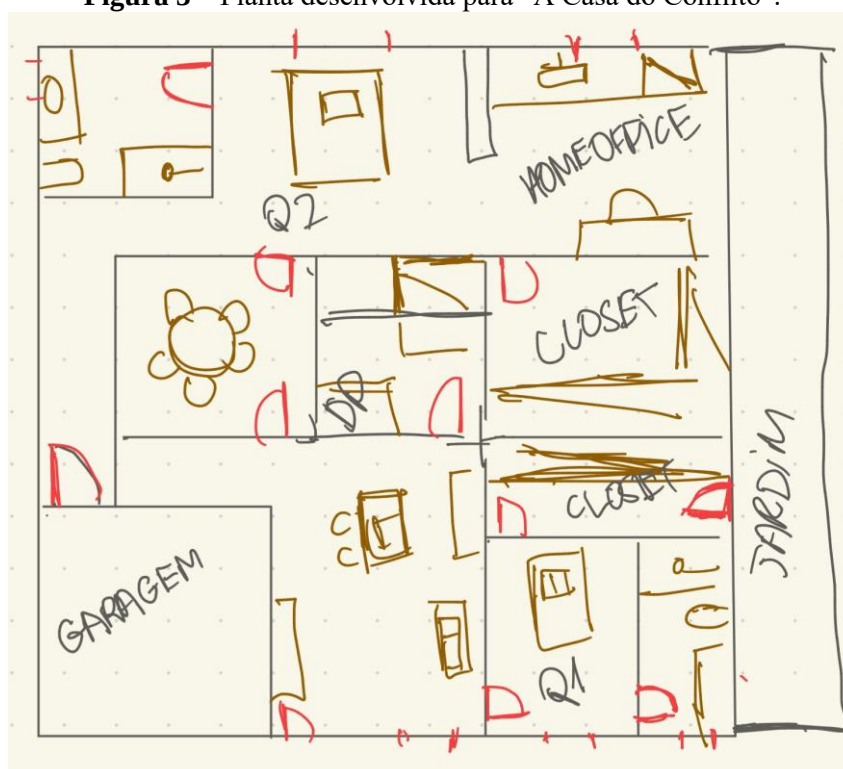
Conflito central: como desenhar o distanciamento sem eliminar a possibilidade de monitoramento, fazendo com que a arquitetura, ao mesmo tempo em que separa, também permita a invasão silenciosa

da privacidade?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A partir dessas informações, o grupo propôs uma organização que se aproximava da existência de duas unidades residenciais independentes inseridas em uma mesma edificação. Os espaços destinados à mãe e ao filho foram separados de modo a permitir rotinas relativamente autônomas, enquanto um ambiente específico foi posicionado entre os dois setores para funcionar como local de encontro mensal. A solução desenvolvida pelos estudantes é apresentada na Figura 3, na qual também podem ser observados os dispositivos utilizados para permitir o monitoramento entre os espaços sem que essa relação fosse imediatamente percebida.

Figura 3 – Planta desenvolvida para “A Casa do Conflito”.



Fonte: acervo dos autores (2026).

A leitura da Figura 3 permite observar que a principal estratégia adotada esteve na fragmentação da residência em dois núcleos de uso. Cada morador recebeu ambientes capazes de sustentar uma rotina própria, reduzindo a necessidade de compartilhamento cotidiano dos espaços. Entre esses setores, o grupo inseriu um cômodo destinado aos encontros mensais, transformando uma condição explicitada na narrativa em uma decisão concreta de organização espacial. O ambiente assumiu, assim, uma função específica de contato

programado, em oposição às demais áreas da casa, estruturadas para diminuir encontros involuntários.

A separação entre os moradores, entretanto, não significou autonomia completa. Para responder ao desejo de monitoramento presente na ficha, os estudantes incorporaram falsos espelhos em determinados ambientes, permitindo que a mãe observasse espaços utilizados pelo filho sem ser percebida. A estratégia introduziu uma assimetria entre os dois moradores: enquanto o filho vivenciava sua parte da residência como um espaço aparentemente independente, a mãe mantinha possibilidades de observação que não eram reciprocamente conhecidas. A privacidade existia, portanto, de maneira desigual, pois a separação física convivia com dispositivos capazes de atravessá-la visualmente.

Outra estratégia esteve na criação de um jardim de uso privativo da mãe, posicionado de maneira a ampliar suas possibilidades de observação sobre os espaços associados ao filho. O jardim deixou, nesse sentido, de desempenhar somente uma função recreativa ou paisagística e passou a integrar o sistema de controle estabelecido pela proposta. Sua localização oferecia à mãe uma posição a partir da qual poderia acompanhar determinadas movimentações sem precisar ingressar diretamente no setor destinado ao filho.

A solução elaborada pelo grupo trabalhou, dessa maneira, com duas operações aparentemente opostas. De um lado, entradas, ambientes e rotinas foram separados para reduzir o contato entre os moradores; de outro, os falsos espelhos e a posição do jardim produziram possibilidades de observação que atravessavam essa separação. O distanciamento não eliminou o controle, mas criou condições para que ele ocorresse de maneira menos perceptível. A arquitetura respondeu ao conflito justamente ao produzir uma independência aparente, na qual os limites físicos entre os moradores não correspondiam necessariamente aos limites de sua privacidade.

Durante a troca das propostas, “A Casa do Conflito” apresentou maior dificuldade de interpretação quando comparada à situação anterior. Os estudantes responsáveis pela leitura conseguiram se aproximar do conflito original, mas necessitaram de maior quantidade de pistas e questionamentos fornecidos pelo grupo autor. A fragmentação dos ambientes e a existência do cômodo destinado ao encontro permitiam reconhecer certo distanciamento entre os moradores, porém a dimensão da vigilância não se tornava imediatamente evidente apenas pela observação inicial da planta.

Essa diferença tornou-se particularmente significativa durante a atividade. Enquanto em “A Casa do Segredo” os elementos incomuns da configuração espacial conduziram rapidamente os estudantes à existência de uma atividade oculta, em “A Casa do Conflito”

algumas das decisões mais importantes dependiam de intenções que não eram inteiramente reconhecíveis pela representação convencional da planta baixa. Um falso espelho, por exemplo, pode ocupar graficamente uma posição semelhante à de outros elementos construtivos, enquanto a capacidade de determinado jardim funcionar como local de observação depende da compreensão das relações visuais estabelecidas entre os espaços. A necessidade de maior mediação evidenciou, assim, diferentes graus de legibilidade das intenções incorporadas ao projeto.

A própria estratégia de vigilância adotada pelo grupo também remetia a repertórios amplamente difundidos pela cultura pop. A possibilidade de observar uma pessoa sem que ela saiba exatamente quando ou por quem está sendo observada encontra correspondências em narrativas e programas baseados na exposição contínua da vida cotidiana, como os reality shows. No contexto brasileiro, a proposta poderia ser associada a formatos como *Big Brother Brasil*, no qual a observação permanente dos participantes constitui parte da própria dinâmica do programa. Em “A Casa do Conflito”, essa lógica foi incorporada ao espaço doméstico por meio dos falsos espelhos e da posição privilegiada atribuída à mãe, embora a finalidade não fosse a exposição pública, mas o exercício silencioso de controle sobre outro morador.

A configuração produzida também permitiu retomar a relação entre espaço doméstico, separação e controle discutida por Hanson (2003). A organização residencial não estabelece apenas onde determinadas atividades acontecem, mas participa da definição de quem pode acessar, observar ou permanecer separado de determinados espaços. Em “A Casa do Conflito”, essas relações foram construídas de maneira assimétrica: o projeto ofereceu ao filho condições aparentes de independência, ao mesmo tempo em que preservou para a mãe posições e dispositivos capazes de reduzir essa autonomia sem que a interferência se manifestasse como contato direto.

“A Casa do Conflito” evidenciou, portanto, que o afastamento entre moradores não depende exclusivamente da distância física entre os ambientes, assim como a vigilância não exige necessariamente a presença de quem observa no mesmo espaço de quem é observado. A divisão da residência em dois núcleos, a criação de um ambiente destinado ao encontro programado, os falsos espelhos e o jardim privativo da mãe formaram uma solução na qual separação e controle coexistiam. A maior dificuldade encontrada pelo outro grupo para reconstruir a narrativa mostrou, por sua vez, que algumas intenções arquitetônicas apresentaram menor legibilidade na planta, exigindo mediação mais intensa para que os indícios espaciais fossem associados ao conflito originalmente proposto.

5.3 A Casa do Passado

A terceira situação, denominada “A Casa do Passado”, apresentou aos estudantes uma família marcada pela morte acidental do filho mais velho, que ocupava uma posição de preferência afetiva para os pais. A construção de uma nova residência era apresentada como possibilidade de recomeço, mas a família permanecia vinculada à memória do filho falecido, destinando a ele os espaços mais privilegiados da casa. O filho sobrevivente, ainda criança, deveria ocupar uma posição secundária nessa organização, fazendo com que o conflito projetual estivesse associado à materialização espacial do luto e das diferenças afetivas existentes entre os membros da família.

Diferentemente dos casos anteriores, a situação não dependia prioritariamente da criação de percursos ocultos ou mecanismos específicos de controle, mas da possibilidade de atribuir valores distintos aos ambientes por meio de sua dimensão, posição, qualidade e articulação com os demais espaços. A residência deveria simultaneamente acolher a vida familiar que continuava e preservar uma ausência como elemento organizador do cotidiano, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Situação proposta para “A Casa do Passado”

Após a morte acidental do filho mais velho — o preferido da família —, os pais decidem construir uma nova casa como forma de “recomeço”. Publicamente, o projeto é apresentado como um gesto de reconstrução e homenagem silenciosa. Na prática, porém, a residência passa a ser organizada em torno da ausência. Os melhores espaços — o quarto mais amplo, a melhor insolação, a vista privilegiada e os ambientes mais qualificados — são destinados ao filho que morreu, mantidos intactos, preservados e quase intocáveis.

O filho sobrevivente, ainda criança, ocupa áreas secundárias da casa, com menor conforto, menor visibilidade e menor importância simbólica. Seu quarto é menor, afastado e facilmente adaptável, como se sua permanência fosse provisória. A arquitetura não o reconhece como centro do presente, mas como alguém que vive à sombra de uma memória idealizada.

A casa não elabora o luto — ela o congela. O projeto transforma o espaço em um memorial permanente, onde o passado recebe mais cuidado que o corpo vivo. A planta baixa não organiza apenas ambientes: ela hierarquiza afetos, cristaliza perdas e comunica, de forma silenciosa, quem continua sendo amado e quem aprende, desde cedo, a ocupar o segundo plano.

Conflito central: como a arquitetura pode simultaneamente servir à fixação no passado e à vida que continua, sabendo que cada decisão espacial reforça uma hierarquia afetiva?

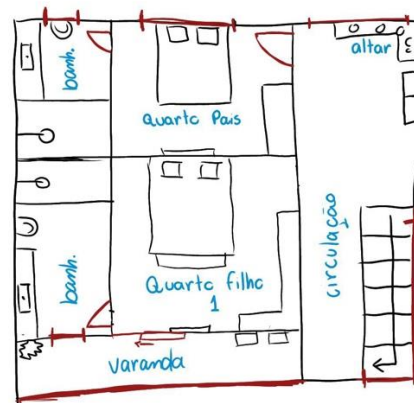
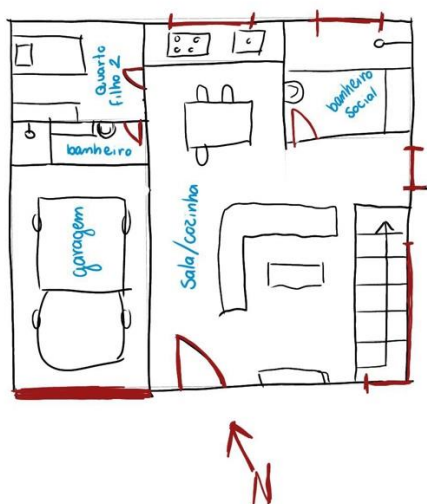
Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A solução desenvolvida pelo grupo distribuiu a residência em dois pavimentos e utilizou essa separação vertical como uma das principais estratégias de diferenciação entre os moradores. No pavimento térreo foram posicionados os espaços sociais da casa, incluindo sala e cozinha, banheiro social e garagem, juntamente com o dormitório destinado ao filho

sobrevivente. No pavimento superior foram concentrados o quarto dos pais, o dormitório associado ao filho falecido, banheiros, varanda, circulação e um altar. As Figuras 4 e 5 apresentam os croquis elaborados pelos estudantes.

Figura 4 – Planta do pavimento térreo da edificação.

Figura 5 – Planta do primeiro pavimento da edificação.



Fonte: acervo dos autores (2026).

A leitura conjunta das Figuras 4 e 5 permite observar que a hierarquia proposta pela ficha foi interpretada principalmente por meio da posição dos dormitórios e das relações estabelecidas entre eles. O quarto do filho sobrevivente foi localizado no pavimento térreo, afastado dos dormitórios dos pais e associado ao nível que concentrava os espaços utilizados cotidianamente pela família. Em contraposição, o quarto destinado à memória do filho falecido foi colocado no pavimento superior, junto ao quarto dos pais e integrado ao setor mais reservado da residência. A separação entre os pavimentos converteu, dessa maneira, uma diferença afetiva descrita na narrativa em uma condição concreta de proximidade e afastamento.

A proximidade entre o quarto dos pais e aquele destinado ao filho falecido adquiriu especial significado na proposta. Embora esse filho não estivesse fisicamente presente, sua memória recebeu uma posição espacial mais próxima do núcleo íntimo dos pais do que aquela concedida ao filho sobrevivente. A organização da residência inverteu, nesse sentido, uma expectativa funcional relacionada à própria presença dos moradores: a criança viva foi espacialmente afastada dos pais, enquanto o ambiente destinado a um membro ausente

permaneceu integrado ao setor ocupado por eles. A proximidade espacial passou, assim, a expressar não a presença física, mas a importância simbólica atribuída pelos moradores.

A presença de um altar no pavimento superior reforçou essa interpretação. O grupo incorporou ao projeto um elemento que ultrapassava as necessidades funcionais de uma residência convencional e que surgiu como resposta ao significado atribuído à memória do filho falecido. Sua localização no mesmo pavimento ocupado pelos pais e pelo quarto preservado ampliou a dimensão memorial da proposta, fazendo com que a lembrança não estivesse associada exclusivamente a um dormitório. O nível superior passou a concentrar diferentes referências vinculadas ao filho falecido, enquanto o sobrevivente permanecia espacialmente separado desse núcleo.

A proposta evidenciou, portanto, que a hierarquia afetiva não precisou ser representada por uma indicação textual de maior ou menor importância. Ela foi construída por meio da posição dos ambientes, da proximidade entre determinados moradores, da separação vertical e da associação entre espaços de caráter íntimo e simbólico. Nesse aspecto, a solução aproximou-se da discussão de Hanson (2003), para quem a configuração doméstica pode incorporar informações sociais e simbólicas que ultrapassam a simples identificação das funções dos cômodos. Em “A Casa do Passado”, saber que existiam quartos para pais e filhos seria insuficiente para compreender o conflito; seu significado estava principalmente na maneira como esses ambientes foram articulados.

A dimensão simbólica assumiu ainda maior importância quando relacionada à discussão de Rapoport (1982). O quarto preservado e o altar adquiriram relevância não pelas atividades que necessariamente abrigariam, mas pelos valores e significados que lhes foram atribuídos. A arquitetura participou, nesse caso, da permanência da memória dentro da vida cotidiana, permitindo que a ausência de um membro da família continuasse interferindo na organização espacial da residência. O projeto materializou, assim, a fixação no passado apresentada na própria situação, transformando a memória em parte permanente da configuração doméstica.

Durante a etapa de troca das propostas, “A Casa do Passado” apresentou maior dificuldade de interpretação entre as situações desenvolvidas. Os estudantes responsáveis pela leitura perceberam particularidades na organização da residência, especialmente a separação entre o dormitório do filho sobrevivente e o setor ocupado pelos pais, mas tiveram maior dificuldade para relacionar essas escolhas à morte de outro filho e à preferência afetiva existente na família. A compreensão do conflito demandou, portanto, maior participação do grupo autor, que forneceu pistas e direcionou a atenção dos colegas para a distribuição dos

dormitórios entre os pavimentos, para a proximidade entre o quarto dos pais e o outro dormitório e para a presença do altar.

A partir dessas indicações, novas hipóteses foram formuladas até que os estudantes conseguiram se aproximar da situação original. Nesse caso, a mediação assumiu papel mais evidente do que nas situações anteriores, pois os elementos necessários à interpretação estavam presentes na planta, mas dependiam de associações menos imediatas entre espaço, memória e hierarquia afetiva. A existência de um quarto privilegiado, de um dormitório afastado ou de um altar poderia sustentar diferentes narrativas quando esses elementos fossem observados isoladamente. Foi sua interpretação conjunta, orientada pelas pistas fornecidas durante a dinâmica, que permitiu relacioná-los ao conflito familiar proposto.

Uma possível explicação para essa maior dificuldade esteve relacionada ao repertório cultural mobilizado durante a leitura. Em “A Casa do Passado”, não se identificou durante a atividade uma referência compartilhada de maneira imediata que articulasse a morte de um filho, a preferência dos pais e a hierarquização espacial da residência. Não se pode afirmar que essa condição tenha determinado a dificuldade encontrada pelos estudantes, uma vez que tal relação não foi diretamente investigada. Entretanto, a ausência de associações culturais mais evidentes pode ter contribuído para que a interpretação dependesse de maior atenção às relações espaciais e de uma participação mais intensa do grupo autor.

“A Casa do Passado” evidenciou, assim, uma dimensão mais simbólica da relação entre narrativa e arquitetura. Memória, luto e preferência afetiva não possuem uma tradução espacial única, mas puderam adquirir expressão por meio de decisões que aproximaram, afastaram, qualificaram e hierarquizaram determinados ambientes. Ao mesmo tempo, a maior necessidade de mediação reforçou que a dimensão narrativa da planta não depende de uma correspondência direta entre forma e significado. Os indícios arquitetônicos sustentaram a interpretação, mas seu sentido foi construído progressivamente durante a interação entre os estudantes.

5.4 Da narrativa à planta, da planta à narrativa

A análise conjunta das três situações permitiu reconhecer que a atividade operou a partir de dois movimentos complementares. No primeiro, os estudantes receberam informações sobre moradores, comportamentos, conflitos e vínculos familiares e precisaram transformá-las em decisões arquitetônicas. No segundo, foram colocados diante de uma planta produzida por outro grupo e precisaram percorrer o caminho inverso, formulando hipóteses sobre as circunstâncias que poderiam justificar aquela organização espacial. A dinâmica não

se limitou, portanto, à elaboração de uma resposta projetual, pois colocou os estudantes também na posição de intérpretes das decisões produzidas por seus colegas.

Os três casos estabeleceram, entretanto, diferentes graus de legibilidade entre narrativa e configuração espacial. “A Casa do Segredo” foi interpretada com pouca ou nenhuma mediação; “A Casa do Conflito” exigiu maior participação do grupo autor, especialmente para que a dimensão da vigilância fosse percebida; e “A Casa do Passado” demandou maior mediação, sobretudo para que as relações espaciais fossem associadas à memória e à hierarquia afetiva. A comparação revelou, assim, que diferentes tipos de conflito produziram também diferentes condições de leitura das propostas.

Essa diferença indicou que a capacidade de uma planta sustentar determinada interpretação não depende apenas da quantidade de informações incorporadas ao desenho. Alguns conflitos encontraram expressão em decisões cuja excepcionalidade se tornou rapidamente perceptível, enquanto outros foram representados por relações mais simbólicas entre os ambientes. Um alçapão localizado em um closet ou a existência de mecanismos destinados à observação introduzem elementos que rompem de maneira relativamente evidente com expectativas relacionadas a uma residência convencional. A proximidade entre dormitórios, a localização de um altar ou a posição secundária atribuída a determinado morador, por outro lado, admitem uma variedade maior de explicações e dependem de uma leitura mais articulada da configuração espacial.

Os diferentes percursos de interpretação também sugeriram a participação do repertório cultural na construção das hipóteses. Nos dois primeiros casos, determinadas características apresentaram aproximações com referências amplamente difundidas pela cultura pop, como Cinquenta Tons de Cinza e Big Brother Brasil. Em “A Casa do Passado”, não foi identificada durante a atividade uma referência compartilhada de maneira igualmente imediata para relacionar luto, preferência entre filhos e hierarquia espacial. Embora a experiência não permita estabelecer uma relação causal entre repertório cultural e facilidade de interpretação, a comparação entre os casos sugere que a leitura da arquitetura pode mobilizar também narrativas, imagens e situações previamente incorporadas ao repertório de quem observa o espaço.

A necessidade de mediação em parte das situações não representou, nesse sentido, uma limitação da atividade. Ao contrário, tornou visível o caráter interpretativo da leitura arquitetônica. A intenção de quem projeta não garante que outra pessoa atribua às decisões espaciais os mesmos significados imaginados durante sua elaboração. A participação do grupo autor por meio de pistas, perguntas e direcionamentos transformou essa diferença em

parte do próprio processo de aprendizagem, permitindo que as hipóteses fossem revistas à medida que novos elementos passavam a ser considerados. Essa dinâmica retomou a importância da leitura entre pares discutida anteriormente e aproximou-se de uma aprendizagem baseada no diálogo e na construção progressiva do raciocínio projetual, conforme as perspectivas de Schön (1983) e Salama (2021).

Os casos reforçaram, ainda, que a dimensão narrativa da planta não decorre de uma correspondência determinista entre configuração espacial e comportamento. A experiência mostrou que acessos, percursos, distâncias, hierarquias, barreiras e relações visuais podem funcionar como indícios quando interpretados em determinado contexto, preservando a possibilidade de diferentes leituras para uma mesma organização espacial. Essa condição dialoga com Rapoport (1982) e Hanson (2003), ao reconhecer a dimensão social e simbólica do ambiente doméstico sem transformar a arquitetura em explicação objetiva da vida de seus moradores.

O movimento entre projetar e interpretar constituiu, assim, o principal elemento articulador da experiência. Ao converter narrativas em plantas, os estudantes precisaram reconhecer que informações relacionadas às pessoas não se transformam automaticamente em ambientes, exigindo escolhas sobre posição, acesso, circulação, proximidade e privacidade. Ao interpretar as propostas dos colegas, perceberam que essas mesmas escolhas poderiam funcionar como indícios, mas que seus significados dependiam das relações estabelecidas entre os elementos do projeto e do repertório mobilizado durante a leitura. A planta baixa assumiu, dessa forma, uma dupla condição: produto de uma interpretação sobre os modos de morar e suporte para novas interpretações sobre as relações humanas que poderiam ocorrer no espaço.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência evidenciou que a planta baixa pôde ultrapassar sua condição de representação técnica e assumir também uma dimensão narrativa, na medida em que acessos, percursos, proximidades, afastamentos, hierarquias e relações visuais passaram a comunicar aspectos relacionados aos moradores e às formas de convivência propostas para cada residência. As soluções desenvolvidas demonstraram que conflitos de natureza distinta puderam ser traduzidos espacialmente sem que sua representação dependesse exclusivamente da criação de ambientes específicos, mas principalmente da maneira como esses espaços foram articulados.

As diferenças observadas entre “A Casa do Segredo”, “A Casa do Conflito” e “A Casa do Passado” também mostraram que essa capacidade de comunicação não ocorreu de maneira uniforme. Algumas decisões produziram indícios mais facilmente reconhecíveis, enquanto outras exigiram maior mediação e articulação entre diferentes elementos da planta. A interpretação arquitetônica revelou-se, dessa forma, menos relacionada à identificação isolada de ambientes e mais à construção de hipóteses capazes de explicar as relações estabelecidas entre eles.

O repertório cultural dos estudantes também pareceu participar desse processo, indicando que a leitura da arquitetura pôde mobilizar conhecimentos que ultrapassavam o domínio estritamente técnico. Essa relação não permitiu estabelecer uma correspondência causal entre repertório cultural e facilidade de interpretação, mas reforçou que a compreensão do espaço também foi atravessada por narrativas, imagens e experiências previamente incorporadas ao repertório de quem o observa.

A mediação entre os grupos assumiu, nesse contexto, papel importante na construção das interpretações. A necessidade de oferecer pistas, formular perguntas e direcionar a atenção não reduziu a validade da dinâmica, mas tornou evidente que o significado arquitetônico não estava integralmente contido no desenho. As leituras foram construídas progressivamente, a partir do confronto entre aquilo que havia sido projetado, aquilo que era percebido pelos colegas e os argumentos mobilizados durante a discussão.

A atividade permitiu, assim, trabalhar o projeto arquitetônico em dois sentidos complementares: transformando relações humanas em decisões espaciais e utilizando essas decisões para reconstruir narrativas possíveis sobre seus usuários. Esse movimento contribuiu para deslocar a planta baixa de uma leitura centrada apenas na distribuição funcional dos cômodos e aproximá-la de uma compreensão mais ampla do ato de projetar. Ao final, a experiência reforçou que organizar espaços também significou interpretar modos de morar, relações, conflitos e valores, fazendo da arquitetura não apenas um suporte físico para a vida cotidiana, mas uma das formas pelas quais essa vida pôde adquirir expressão espacial.

REFERÊNCIAS

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. Washington, D.C.: George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

DETERDING, Sebastian *et al.* From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE:

ENVISIONING FUTURE MEDIA ENVIRONMENTS, 15., 2011. **Proceedings...** New York: ACM, 2011. p. 9-15. DOI: 10.1145/2181037.2181040.

FRANKLIN, Arthur Zanuti *et al.* Gamificação e cultura pop em contextos de aprendizagem: uma experiência no curso de Arquitetura e Urbanismo. In: FÓRUM STHEM BRASIL: INOVAÇÃO ACADÊMICA E APRENDIZAGEM ATIVA, 9., 2023, on-line. **Anais do IX Fórum do STHEM Brasil**. 2023. v. 1.

HANSON, Julianne. **Decoding homes and houses**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HILLIER, Bill; HANSON, Julianne. **The social logic of space**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ILLOUZ, Eva. **Hard-core romance**: “Fifty Shades of Grey,” best-sellers, and society. Chicago: University of Chicago Press, 2014.

LAWSON, Bryan. **How designers think**: the design process demystified. 4. ed. Oxford: Architectural Press, 2005.

PLASS, Jan L. *et al.* Foundations of game-based learning. **Educational Psychologist**, v. 50, n. 4, p. 258-283, 2015.

PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. **Journal of Engineering Education**, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

RAPOPORT, Amos. **House form and culture**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

RAPOPORT, Amos. **The meaning of the built environment**: a nonverbal communication approach. Beverly Hills: Sage Publications, 1982.

SALAMA, Ashraf M. **Transformative pedagogy in architecture and urbanism**. 1. ed. London: Routledge, 2021. DOI: 10.4324/9781003140047.

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

UKETSU. **Casas estranhas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2025.