



PROJETAR 2003

I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA
NATAL DE 07 A 10 DE OUTUBRO, RN/BRASIL. PPGAU-UFRN

ARQUITETURA X LINGÜÍSTICA: PARADIGMAS DO ENSINO DO PROJETO

MARQUES, Sônia (1); LOUREIRO, Claudia(2)

(1) Arquiteta, Doutor em Sociologia, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte;

e-mail: sonia@ct.ufrn.br.

(2) Arquiteta, Doutor em Arquitetura e Urbansimo, professora da Universidade Federal de Pernambuco;

e-mail: loureiro@nlink.com.br.

RESUMO

O presente texto objetiva discutir aspectos do ensino do projeto arquitetônico e urbano, partindo da associação entre arquitetura e lingüística. A comparação entre a experiência arquitetônica e a experiência do texto é, sem dúvida, matéria controversa, a começar pelo fato de que o arquiteto produz o projeto, mas a fruição é da obra e a distância entre a intenção contida no projeto e o resultado dos gestos que executam a obra, por motivos diversos, pode variar. No entanto, no contexto do ensino e da formação do arquiteto, o que se julga é o projeto, realizado em desenho, ou maquete – virtual ou não. Assim, está-se julgando a idéia representada, o que torna mais fácil e plausível a associação com o texto. A associação entre arquitetura e lingüística não é inédita: proliferam, sobretudo entre os acadêmicos italianos, estudos de teoria de projeto baseados em conceitos extraídos da lingüística, a partir da constatação da crise do projeto como “crise do significado”. Assim, o texto pretende discutir a utilidade no ensino da arquitetura de quatro antigas técnicas de ensino da língua: a cópia, o ditado, a tradução e a composição. Do ponto de vista das técnicas de ensino, a questão que permeia a discussão seria: como se adquire o instrumento de comunicação, as palavras, de forma a ordená-las evitando a construção de frases desconexas do tipo “*mim sorvete querer*”? Apoiado neste raciocínio, pretende-se iniciar um processo de discussão do papel destas técnicas de ensino tradicionais face à introdução de novas tecnologias de representação.

Palavras-chave

Ensino de projeto, arquitetura, lingüística.

ABSTRACT

The starting point of this text is it of the association between architecture and linguistics aiming to discuss aspects of the teaching of the architectural and urban project. The comparison between the architectural experience and the experience of the text is, without a

doubt, controversial matter, to begin for the fact that the architect produces the project, but the fruition is of the work and the distance among the intention contained in the project and the result of the gestures that execute the work, for several reasons, can vary. However, in the context of the teaching and of the architect's formation, it is the project that is evaluated, accomplished in drawing, or model–virtual or not. So, the judgment is about the represented idea, what turns easier and plausible the association with the text. The association between architecture and linguistics is not new: studies of project theory based on extracted concepts of the linguistics, mainly from the Italian academics, are well known, all of them based on the assumption of the crisis of the project as “crisis of meaning.” Therefore, the text intends to discuss the usefulness in the teaching of architecture of four old techniques of teaching the language: the copy, the dictation, the translation and the composition. From the point of view of the teaching techniques, the subject that permeates the discussion would be: how to acquire the communication instrument, the words, in a way to order them avoiding the construction of disconnected sentences of the type “*me ice cream want?*”

Keyword

Architectural education; architecture; linguistics.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste texto é o da associação entre arquitetura e lingüística buscando discutir aspectos do ensino do projeto arquitetônico e urbano. A comparação entre a experiência arquitetônica e a experiência do texto é, sem dúvida, matéria controversa, a começar pelo fato de que o arquiteto produz o projeto, mas a fruição é da obra e a distância entre a intenção contida no projeto e o resultado dos gestos que executam a obra, por motivos diversos, pode variar. No entanto, no contexto do ensino e da formação do arquiteto, o que se julga é o projeto, realizado em desenho, ou maquete – virtual ou não. Assim, está-se julgando a idéia representada, o que torna mais fácil e plausível a associação com o texto.

A associação entre arquitetura e lingüística não é inédita: proliferam, sobretudo entre os acadêmicos italianos, estudos de teoria de projeto baseados em conceitos extraídos da lingüística, a partir da constatação da crise do projeto como “crise do significado”. Assim, o texto pretende discutir a utilidade no ensino da arquitetura de quatro antigas técnicas de ensino da língua: a cópia, o ditado, a tradução e a composição. Do ponto de vista das técnicas de ensino, a questão que permeia a discussão seria: como se adquire o instrumento de comunicação, as palavras, de forma a ordená-las evitando a construção de frases desconexas do tipo “*mim sorvete querer?*”? Apoiado neste raciocínio, pretende-se iniciar um processo de discussão do papel destas técnicas de ensino tradicionais face à introdução de novas tecnologias de representação.

1. A MIMESE COMO APRENDIZADO: DA CÓPIA AO DITADO

O valor da atitude mimética como aprendizado é bastante conhecido – nas Beaux-Arts o ensino era baseado, sem culpa, na cópia. Todo arquiteto, de certa forma, ‘copia’, ou já copiou, ainda que afirme fazer “uma releitura”, ou ainda que “absorveu” ou “inspirou-se”,

temendo a acusação de plágio. Afinal, a escola modernista e os métodos de ensino do tipo Bauhaus condenaram a prática da cópia. O fato é que tudo se copia, e copia mesmo.

No entanto, a imitação pode ser criativa e não puramente servil. De fato, a cópia tem, comprovadamente, um eficaz papel no aprendizado. Sabe-se que, de tanto ver alguém executar uma tarefa e, mais ainda, ao repetir algo que é feito por outrem, de uma maneira ou de outra, bem ou mal, acaba-se aprendendo. É possível, mesmo, criar algo novo através da cópia, dado que, ao copiar, deixam-se de lado certos elementos e introduzem-se outros, para ajustar a novas circunstâncias. Este aprendizado é, no entanto, limitado, uma vez que a repetição tem pouca valia face ao inesperado.

Na prática, toda inovação intelectual, ou técnica, parte de algo que já existe, numa espécie de bricolagem, como afirma Burke: *“exercitamos nossas idéias em reação a outras idéias ... Começamos a inovar não a partir de uma lousa em branco, e sim de algo que já existe, mas não parece satisfatório ...”* (Burke, 2001).

O valor da cópia, é, pois, restrito e relaciona-se a um duplo padrão, no qual torna-se difícil estabelecer a linha divisória entre a imitação servil e a imitação criativa, segundo Burke (2001). O aprendizado não pode, pois, restringir-se à cópia, ou nunca haveria lugar para a inovação, ou para condições que a favorecesse. No entanto, o método de aprendizado baseado na imitação é ainda corrente nos cursos de formação do profissional arquiteto e urbanista, o que equipara o ensino ao treinamento e não à formação. Observe-se o pânico dos alunos quando incitados a desenvolver temas pouco usuais no mercado. Ou mesmo, as soluções pouco inovadoras para temas usuais.

Método mimético semelhante à cópia, o ditado, praticamente, caiu em desuso no aprendizado de línguas. Mas, ainda que no ensino de projeto a cópia pareça ser abominada, o ditado ainda é tolerado, na medida em que, ao invés de um tema a ser desenvolvido pelo aluno, um programa codificado é fornecido, com a definição de áreas, listagem de cômodos e requisitos. Resta apenas reproduzi-lo. Assim, se não chega a ser um ditado, funciona de forma semelhante à montagem de um texto a partir de palavras ou frases fornecidas, uma vez que um programa é um enunciado verbal do futuro edifício e, como tal, contém todas as classificações que o espaço concreto deve compreender. Pode-se, então, entender o programa como um ditado no sentido de prescrição, de imposição, algo que se pronuncia para que outrem ‘escreva’. Segundo Markus (1987), o programa, como enunciado verbal, é ‘mapeado’ na forma, função e espaço da edificação, obedecendo regras e restrições impostas à ordenação dos elementos, comparável, portanto, às regras sintáticas da lingüística. Por que ditar o que outrem há de escrever? Por que sugerir, inspirar ou impor, prescrever? Qual a relação entre estes procedimentos e a teoria da disciplina?

1.1. Teoria e método mimético

A relação entre teoria e método pode se remeter a questões paradigmáticas. Na medida em que paradigmas são estabelecidos, no sentido de modelo, a duplicação sempre pode ocorrer, assumida ou não (ver Choay, 1973). Quando um paradigma não mais é capaz de exercer seu papel, a exemplo do que acontece nas ciências exatas, como apontado por Kuhn (1975), pode ocorrer o processo mimético de paradigmas anteriores (historicismo), ou, então, se recorrer a métodos experimentais, não miméticos, susceptíveis de gerar novos paradigmas. Neste caso, cabe a analogia em termos da distinção entre gramática e estilo, envolvendo

regras que são tanto gramaticais quanto estilísticas. A cópia, assim como o ditado, não necessariamente conduzem ao domínio de uma ou de outras regras.

O limite do método mimético pode ser observado claramente em trajetórias profissionais. Alguns arquitetos que dominavam, conscientemente ou não, as regras gramaticais e estilísticas, ou um código-estilo, para usar a expressão de De Fusco (1981), parecem perdidos ao buscarem a expressão em um outro código, como se, perdida uma receita bem aprendida e experimentada com muitas variantes, não soubessem nem usar os mesmos ingredientes em nova receita, ou mesmo fazer uso de novos ingredientes. Este parece ser o caso de toda uma geração modernista de arquitetos brasileiros, que, ainda jovem e sobrevivente no mercado, vê-se, quer seja por força do mercado, quer seja pelo medo se ser considerada ultrapassada, compelido a ‘*pós-modernizar*’ sua obra, recorrendo ao recurso da cenografia ou do historicismo, com resultados, na maioria dos casos, patéticos. No entanto, trajetórias como as de Frank Lloyd Wright e de Lúcio Costa permitem observar outro processo. No caso de Wright, por exemplo, pode-se observar o domínio dos elementos com os quais lidava, desde suas primeiras obras, marcadas pelo espírito *Art-nouveau*, até as últimas, como o Marina City Council, passando pela célebre Casa da Cascata. O mesmo se observa na obra de Lúcio Costa: seus projetos ecléticos apresentavam inegável qualidade, ainda que o próprio os tenha renegado. E ao se converter do neocolonialismo para o modernismo, já no primeiro projeto demonstrou total domínio da nova linguagem.

Não se quer aqui fazer a apologia do autodidatismo, ou mesmo da genialidade, mas, apenas enfatizar que a maestria de uma forma de expressão transcende um gênero. Daí o papel do ensino do projeto e da teoria da arquitetura. É aí que reside também a diferença entre treinamento e formação. Na verdade o que se vê é que grande parte dos arquitetos brasileiros foi apenas treinada na linguagem modernista, sem uma formação arquitetônica mais ampla. Esta é a tônica, também, de grande parte dos cursos de arquitetura e urbanismo. O aluno adquire apenas algumas habilidades que o qualificam a exercer mimeticamente o ofício de projetar. Desta forma, tomando de empréstimo as questões de Teymur (1992): qual seria o lugar, o status e o papel que a teoria teria na educação do arquiteto? Em que o ensino, e mais especificamente o ensino teórico, pode contribuir na aquisição desta formação? De imediato, outras questões emergem. Ainda continuando na analogia com a linguagem, qual a relação entre conhecimento e criação, implicando no aprimoramento de uma língua e na sua utilização como literatura, ou a questão da aquisição de uma outra língua.

Sabe-se que a erudição nem sempre leva ao caminho da criação. Ou seja, conhecer bem uma língua não implica, necessariamente, criar excelentes textos literários. No entanto, há poucas chances da ignorância ser o caminho da criação, uma vez que dominar a linguagem é essencial para a criação literária. Neste ponto a analogia entre arquitetura e lingüística apresenta uma dificuldade. Diferentemente da literatura, a experiência arquitetônica requer, necessariamente, uma vivência espacial, bem como a prática construtiva. Daí o tão divulgado papel das viagens na formação arquitetônica, por isto o *Prix de Rome*. No entanto, o visitar não é, em si, uma fonte de conhecimento, ou todo guia turístico seria um grande arquiteto. Os olhos e os sentidos têm que estar preparados para a observação. Ou seja, a visita à obra, como método de ensino/aprendizagem, tem que ser preparada, como a leitura. Daí o papel da crítica e da teoria, daí o papel do professor.

No ensino do projeto, no entanto, com frequência se confunde teoria e método, ou teoria e história. Na base deste mal-entendido estaria o fato de que, de uma maneira geral, confundem-se os objetivos do ensino de projeto com aqueles de treinamento profissional e não como formação, sendo o ateliê de ensino de projeto, frequentemente, encarado como uma réplica empobrecida do escritório profissional. Assim, o ensino de projeto tem um caráter instrumental e não é baseado em conhecimento crítico.

Há um problema com o desenvolvimento do campo da teoria da arquitetura, no entanto. O ensino modernista valorizou, sobretudo, o método, o ir para o ateliê para aprender fazendo. Como se um método não fosse apenas um caminho. Mas, desde a década de sessenta do século passado, a teoria em arquitetura resumiu-se a um discurso ideológico, favorável ou contrário ao modernismo, valendo-se para sua argumentação quase sempre de disciplinas auxiliares como a psicologia, a filosofia, a ecologia, etc. (Nesbitt, 1996; Hays, 1998). Em que pese a importância destas, não levam ao fazer arquitetônico em si, ou seja, podem não repercutir forçosamente num projeto correto. Sabe-se que isto implica num juízo de valor, mas, muitos aspectos do projeto podem ser relativamente objetivados e podem absorver para seu aprendizado duas operações semelhantes às do aprendizado de uma língua: a representação ou tradução e a composição.

2. TRADUÇÃO: DA IDÉIA À OBRA

O valor da tradução como método de aprendizado é, também, essencialmente limitado. A palavra traduzir origina-se da palavra trasladar – mover alguma coisa sem alterá-la, ou seja, significa conduzir, além de transferir, transpor, trasladar de uma língua a outra. A tradução, no aprendizado de uma língua, pode ter ao menos dois sentidos. O mais comum destes é o que se refere à tradução de uma língua para outra. No entanto, ninguém aprende uma língua apenas traduzindo. Na tradução de palavras de uma língua a outra, o movimento de traslado obedece a certas regras que são, necessariamente, moduladas. Isto porque não há um espaço uniforme e contínuo através do qual significados sejam transportados sem modulação (Evans, 1997). Traslado, ou tradução, ocorre também num processo de representação da idéia através das palavras, mesmo quando se opera na língua nativa.

Tal como na língua, o mesmo se dá entre o desenho (representação) e o edifício. E a dificuldade de tradução aumenta na medida em que, em arquitetura, o que é representado não é o objeto real, mas uma pré-figuração de algo que ainda não existe. Há, portanto, uma limitação intrínseca de referência da representação em arquitetura.

Do mesmo modo, é necessário saber representar a obra. O aprendizado do ofício de projetar depende, em grande medida, da aquisição deste mecanismo: ao ver uma obra construída, saber como ela seria representada e ao ver uma representação – desenho, maquete, foto, cinema, entender como seria a obra, de uma maneira tal que, no nível da percepção, ao ver um seja possível ver a outra. Desta forma, em grande parte, aprender a representar é aprender a traduzir. Este processo de traslado pode, assim, associar-se ao método de projeto, no sentido do caminho da idéia ao objeto – como se fosse um método de tradução que modula as idéias.

2.1. A composição

Diferentemente da cópia, ditado ou tradução, que operam com referência a objetos existentes, a composição requer a produção de um texto. O sentido de composição pode aqui ser tomado duplamente: composição como método de projeto; composição como invenção. Como método de projeto, na tradição acadêmica do século XIX, está associada à idéia de construir a partir de diferentes partes. A composição neste sentido foi negada pelos modernistas em favor da produção com objetividade técnico-estrutural (Martinez, 2000), na qual qualquer associação a formas pré-existentes deveria ser banida. Relacionada à invenção, por outro lado, a composição tem o sentido de produção de algo novo. O que diferenciaria um e outro método? Em pesquisa realizada pelos professores do Departamento de Letras da UFPE identificou-se que o aluno, ao produzir seu próprio texto, tende a conservar as idéias originais do texto-fonte. Tendência semelhante identifica-se no ensino de projeto – o aluno experimenta dificuldade em passar da especificação verbal do problema (o programa arquitetônico) para a solução formal que responda aos requisitos contidos nesta.

CONCLUSÃO

A passagem do método mimético à composição como invenção, ou produção de um texto novo, superando as limitações do primeiro requer a reformulação das práticas pedagógicas baseadas no simulacro do escritório, ou conduzida pelas tão propaladas ‘demandas do mercado’. De uma maneira geral, as estruturas pedagógicas dos cursos se desenvolvem em torno de uma coleção de disciplinas objetivando a aquisição de habilidades práticas ou de conhecimentos teóricos, históricos, sócio-ambientais, etc. Dado os limites disciplinares de cada um destes tipos de disciplina, caberia ao ensino do projeto fazer a integração de tais habilidades e conhecimentos adquiridos grão a grão, superando desta forma o caráter instrumental das mesmas, e propiciando que a expressividade de cada aluno florescesse. Para tanto, o ensino do projeto requereria uma estruturação baseada no entendimento do projeto como fonte de conhecimento e uma pedagogia baseada na subordinação deste conhecimento a uma idéia relacional, e não na organização hierárquica, como nas disciplinas tradicionais. No entanto, este não é o quadro que se observa, mesmo nos projetos pedagógicos estruturados em torno da idéia de integração temática. Esta dificuldade não vem sendo superada nem mesmo com a introdução de novas tecnologias da informação e de representação, quando a simulação que é possibilitada por estas ferramentas, via de regra, é mais simplificadora que os meios tradicionais de representação.

Neste sentido, a associação entre projeto e texto literário pode ser útil para repensar a prática pedagógica, permitindo, por exemplo, um paralelo entre resolução dos problemas arquitetônicos contidos no programa e a produção de um texto. Esta associação, ainda que limitada, propiciaria um certo diálogo e aproveitamento da experiência do ensino de línguas, de maior tradição que o ensino da arquitetura e do urbanismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burke, P. "A propriedade das idéias." In *Folha de São Paulo Mais!*, 16-17, 2001.

Choay, F. **La règle et le modèle: sur la théorie de l'architecture et de l'urbanisme**. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

De Fusco, R. **Historia de la arquitectura contemporanea**. Madrid: H. Blume, 1981.

Evans, R. **Translations from drawing to building and other essays**. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press, 1997.

Hays, K. M. (Ed.) **Architecture theory since 1968**. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press 1998.

Kuhn, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

Markus, T. A. "Building as classifying devices." *Environment and Planning B: Planning and Design* 14 (1987): 467 - 484.

Martinez, A. C. **Ensaio sobre o projeto**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.

Nesbitt, K. (Ed.) **Theorizing a new agenda for architecture: an anthology of architectural theory (1965 - 1995)**. New York: Princeton Architectural Press 1996.

Teymur, N. **Architectural education: issues in educational practice and policy**. London: ?uestion Press, 1992.