

## CRÍTICA E TEORIA DO PROJETO

Rogério de Castro Oliveira

*A formação de uma teoria do projeto constitui o objetivo específico de uma escola de arquitetura, e sua prioridade, acima de qualquer outra investigação, é incontestável. Uma teoria do projeto representa o momento mais importante, mais fundamental, de toda arquitetura e, por isso, um curso de teoria do projeto deveria colocar-se como eixo principal das escolas de arquitetura.*

Aldo Rossi

Por mais que no transcurso das duas últimas décadas do século XX o debate sobre a crise disciplinar da arquitetura e, por extensão, de seu ensino tenham contribuído para chamar a atenção dos arquitetos sobre a necessidade de precisar os limites e as especificidades do ofício, conduzindo a um interesse renovado pela teoria que sustenta sua prática, seus vínculos com essa mesma prática permanecem velados por uma incompreensão persistente e deliberada. Persistente, porque quando neste início de século nos voltamos para a produção teórica do século XIX, constatamos quão pouco instrumentados estamos para enfrentar sem considerável esforço o pensamento sutil e consistente de Quatremère de Quincy ou de Viollet-le-Duc, para citar dois termos opostos de um confronto de idéias que ainda mantém plena vigência. Deliberada, porque a recusa modernista em aprofundar o avanço teórico de seus predecessores, descartando-o em favor da divulgação panfletária de certos mitos profissionais, incorpora-se ainda à indulgente atitude de uma maioria que julga, por comodismo ou ingenuidade, poder dispensar o estudo dos fundamentos de sua atividade e de suas realizações. Uma vez abandonada a fé em uma arquitetura advinda sem esforço, apenas invocada por inefável criatividade, os mitos transformam-se em fábulas que apenas revelam a nostalgia de tempos felizes em que o arquiteto podia, esperançosamente, considerar-se o intérprete privilegiado do “espírito da época”. Contudo, mesmo invocando aqui e ali esta crença, mais por esforço de propaganda do que por convicção, o próprio Le Corbusier chamava constantemente a atenção para o fato de que a prática da arquitetura é uma *recherche patiente* (uma busca paciente).

Curiosamente, foi a tão desprezada teoria da arquitetura, embora hoje anacrônica, tal como a codificou Julien Guadet nos primeiros anos do século XX em seu tratado didático sobre os *Elements et théorie de l'architecture*, que forneceu ao nascente modernismo os fundamentos para a realização de suas obras mais significativas. É evidente o contraste entre a fraca produção “teórica” dos arquitetos modernistas e a amplitude e qualidade de boa parte de suas investigações projetuais. A renovação ocorrida no repertório de programas, técnicas e imagens que conduziram à notável e ainda, relativamente, a pouco explorada revolução estilística dos movimentos — muitas vezes discordantes — surgidos na esteira da modernidade, já se entrevia, porém, nos escritos do século XIX, servindo de guia implícito às vanguardas do modernismo, por mais iconoclastas que parecessem. Como faz notar Alfonso Corona Martínez em seu *Ensayo sobre el proyecto*,<sup>1</sup> o projeto modernista nasce sob a influência didática de Durand e seu método de composição elementar publicado nos *Précis...*<sup>2</sup>, em 1812, (embora a seu lado se mantenha, como possibilidade compensatória, a concepção unitária de projeto legada pelo renascimento a partir de Alberti). Tais fundamentos eram claramente percebidos pela primeira geração de arquitetos modernistas, que neles havia encontrado as referências para sua própria formação profissional. Assim, se o arquiteto de vanguarda não se ocupava diretamente da formulação de uma teoria do projeto, aceitava tacitamente princípios ordenadores capazes de sustentar uma prática renovadora, quer por aceitação, quer por oposição.

Chama a atenção, mais uma vez, a atitude corbusiana frente ao legado *beaux-arts*, rejeitando suas obras e, simultaneamente, incorporando às descrições de seus próprios projetos o vocabulário básico da *École*, em boa parte preservado em nossa prática contemporânea pela recorrência com que os encontramos tanto na *Obra completa* como em sua extensa produção literária. As contínuas referências às noções de caráter, composição, partido, percurso, axialidade, etc., estabelecem uma base comum de entendimento que tornou possível, por exemplo, a colaboração entre Le Corbusier e Lucio Costa, tão fecunda na definição dos princípios que orientaram inicialmente a moderna arquitetura brasileira,<sup>3</sup> mais tarde dissolvidos em hesitações redutoras. Os exemplos nesse sentido se multiplicam dentro do panorama geral da difusão e vulgarização do “estilo internacional”. Exceção à regra é a constante e aberta adesão de Louis Kahn à formação *beaux-arts* por ele adquirida no aprendizado com Paul Cret na Universidade da Pensilvânia.<sup>4</sup>

É possível que os ensinamentos de Kahn influenciassem o surgimento, na década de 60, de *Complexity and contradiction in architecture*, livro freqüentemente citado e tão pouco lido de seu aluno Robert Venturi. *Complexidade e contradição* constitui no século XX a mais conseqüente tentativa de repropor os fundamentos da análise compositiva, introduzindo operadores próprios a uma arquitetura “baseada na riqueza e ambigüidade da experiência moderna”.<sup>5</sup> O antididatismo vigente nos meios profissionais mais uma vez levou aqui a melhor: o apelo a uma

arquitetura complexa e contraditória marginalizou-se rapidamente como *slogan* capaz de servir aos mais variados propósitos, indevidamente justificando tanto a busca de uma composição pluralista quanto o abuso e a rejeição de qualquer regra ordenadora. Vincent Scully afirma na introdução ao escrito de Venturi que o livro “não está dirigido àqueles arquitetos que, para não se desgostarem, preferem fechar os olhos”.<sup>6</sup> Infelizmente, muitos arquitetos são maus leitores e, alheios às advertências, retêm apenas as idéias feitas que mais convêm a imaginativos mas preguiçosos intelectos. A superficialidade do aprendizado patrocinado pela propagação da crença modernista nas escolas não causa, portanto, estranheza.

O desencontro do movimento moderno com a teoria, que não se aplicava a seus precursores, ainda ligados a uma sistematização do pensamento arquitetônico mantida implícita em seu trabalho,<sup>7</sup> tornou-se atributo das gerações que os seguiram, afastadas do conhecimento tradicional do ofício pela dissolução do ensino profissional. A lacuna formada pela perda da dimensão didática da arquitetura é uma lacuna do próprio conhecimento arquitetônico. “A dimensão didática” — afirma Franco Purini — “é o lugar conceitual em que a arquitetura, instrumento da vida cotidiana e sustentação da vida heróica, reencontra continuamente sua própria origem”.<sup>8</sup>

Entende-se agora o enunciado de Aldo Rossi: “Uma teoria do projeto representa o momento mais importante, mais fundamental de toda arquitetura...”. Algumas questões permanecem, no entanto, em suspenso. Em primeiro lugar, cabe indagar o sentido de se postular a instauração de uma teoria do projeto — tarefa central, segundo Rossi, do ensino — independentemente do ensino tradicional de teoria da arquitetura. Em segundo, é preciso definir o lugar onde formulação teórica e prática do projeto encontrem campo comum de ação. Finalmente, é urgente explicitar referências capazes de assegurar o caráter operativo de uma investigação que tem nos procedimentos projetuais sua delimitação epistêmica. Em qualquer caso, trata-se de reconhecer e qualificar a natureza do conhecimento preservado, transmitido e transformado na especificidade do ato de projetar.

A caracterização de uma teoria do projeto frente a uma teoria geral da arquitetura não deve oferecer dificuldades para quem, de uma forma ou de outra, se insere no quadro oferecido pelo fazer arquitetônico nos últimos quinhentos anos, isto é, no de uma arquitetura que, antes de ser edificada, deve ser projetada. É óbvio que esta não é a única alternativa para a edificação do espaço habitado, nem será necessariamente a melhor, se é que existe tal coisa. Esta é a alternativa para quem concebe a arquitetura como um conhecimento em construção, essencialmente didático na constante busca de transformação e crescimento. A falta de identidade disciplinar, porém, apaga limites e confunde conteúdos, freqüentemente problematizando aquilo que deveria ser claramente entendido e aceito; é preciso então retornar a certos pressupostos capazes de orientar uma definição paradigmática, ainda que provisória. Alfonso Corona Martínez assim sintetiza a questão:

“El diseño es la invención de un objeto por medio de otro, que lo precede en el tiempo. El diseñador opera sobre este primer objeto, el *proyecto*, modificándolo hasta que lo juzga satisfactorio. Luego traduce sus características a un código de instrucciones apropiado para ser comprendido por los encargados de la materialización del segundo objeto, edificio u “obra”.” (Op. cit., p. 9.)

O processo acima descrito implica o reconhecimento de algum grau de autonomia e, ao mesmo tempo, de interdependência existente entre projeto e edifício, podendo ambos ser assumidos como *obra*, isto é, como produto acabado — um artefato — produzido em determinadas condições, em um período de tempo dado, com finalidade mais ou menos precisas.<sup>9</sup> O tema da especificidade das categorias do projeto e do edifício, base para procedimentos analíticos também específicos, institui um amplo argumento em favor da autonomia operativa do projeto e, conseqüentemente, da pertinência de se postular um quadro disciplinar próprio para uma teoria do projeto. É claro que um esforço teórico dessa ordem não pode aspirar a assumir contornos fixos de um modelo normativo do ato de projetar como um todo, isto é, não constituirá jamais uma “metodologia” determinista: a prática vai sempre além da teoria. Esta lição já é dada por Quatremère de Quincy:

“Existe, em cada matéria, um limite para o raciocínio que a teoria deve respeitar e que não se pode sem imprudência tentar superar. Trata-se do insolúvel. Além, não se vai.”

“Este é o limite do mundo imaginário, onde o raciocínio nos abandona e ninguém pode seguir-nos. É a região de Ícaro.”<sup>10</sup>

A “região de Ícaro” indica, para Quatremère, a presença no trabalho do arquiteto de um componente desconhecido, incerto, cuja intromissão não pode ser exorcizada pela lógica nem ignorada pela intuição. A ação projetual se situa dialeticamente entre o mundo material e o imaginário.

O desafio inicial de Rossi torna-se mais preciso: “um curso de teoria do projeto deveria colocar-se como eixo principal das escolas de arquitetura”, ou seja, deveria oferecer ao estudante uma matriz disciplinar capaz de sustentar tanto a invenção quanto a técnica do ofício, tornando-o apto a reconhecer os limites que os separam. Uma teoria busca a *compreensão* do fenômeno, orientando-se genericamente, como descreve Popper, para uma “teoria da compreensão que vise combinar uma compreensão intuitiva da realidade com a objetividade da crítica racional”.<sup>11</sup>

Se o projeto está sujeito à intervenção do acaso em seus aspectos inventivos, sua objetivação técnica, caso se deseje didática, não pode encontrar no inusitado desculpa para a instalação do arbitrário. A prática do projeto não deve tornar-se um simples jogo de adivinhação, mas buscar a compreensão — dentro do possível — dos fenômenos de configuração e transformação espacial postos em obra pela arquitetura, bem como dos esquemas de uso (portanto, dos sistemas de significação) a eles aplicáveis.

Adivinhar não implica compreender, mesmo quando o resultado for aceitável como solução para um problema dado: talvez, por acaso, seja possível ter sucesso isoladamente, mas sem compreensão não haverá transposição desses resultados para um outro problema, em outras circunstâncias, isto é, não haverá verdadeira aprendizagem diante do novo, mas tão somente treinamento repetitivo e acrítico.

É possível agora identificar, tentativamente, alguns pressupostos para o ensino de projeto: ( 1 ) a explicitação progressiva de uma teoria que sirva de matriz de referência para a resolução de problemas de arquitetura através da composição arquitetônica e permita que o aluno se disponha a enfrentar criticamente os resultados; ( 2 ) a inserção do docente na situação de ensino assumindo abertamente sua posição de crítico, circunscrevendo a própria subjetividade do professor no trabalho do *atelier* de projetos. Estas atitudes implicam, contudo, clareza na definição do que constitui uma crítica de caráter didático, deslocando a aceção da crítica como busca do erro (com imediata e inevitável punição...) em favor de uma concepção que aproxima o enunciado crítico da proposição teórica. É o que explica Pierre Macherey, para quem a palavra “crítica” exprime sempre uma ambigüidade:

“Um as vezes implica recusa pela denúncia, e é um julgamento negativo; outras, designa — e é este o seu significado fundamental — o conhecimento positivo dos limites, ou seja, o estudo das condições que tornam possível uma determinada obra. Pode saltar-se facilmente dum sentido para outro, pois são como que os aspectos inversos duma mesma actividade e solidários na sua própria incompatibilidade. Talvez só se deva chamar mesmo “crítica” a um exercício que consiga apontar a presença de uma atitude dupla. A disparidade entre juízo negativo — a crítica como condenação — e conhecimento positivo — ou, digamos, provisoriamente, a crítica como explicação — suscita uma separação entre duas atitudes não só inversas como efetivamente distintas: a da crítica como apreciação, [...] e a da crítica como conhecimento...”<sup>12</sup>

Cabe à intencionalidade didática reunir as duas atitudes descritas por Macherey em uma prática na qual os aspectos judicativos e cognitivos da crítica encontrem mediação na teoria do projeto. Esta possibilidade operativa situa com mais clareza a centralidade da teoria, invocada por Rossi, remetendo a reflexão teórica a uma *prática reflexiva*,<sup>13</sup> que por sua vez retroage sobre a formação da teoria. Não podemos tocar esses dois núcleos da reflexão isoladamente; reflexão teórica e prática reflexiva não apenas se alternam como pólos de ação, mas se manifestam, simultaneamente, na construção do projeto, mais precisamente, na sua *poética*.<sup>14</sup> Neste quadro de referência o ato de projetar implica a investigação teórica (poderíamos dizer, “projetual”), e o projeto, superado e empirismo acrítico que anula sua capacidade formativa e transformadora, torna-se, ele próprio, enunciado aberto à crítica, não mais se distinguindo limites vincados entre teoria e prática, dupla face da construção de novas arquiteturas.

## NOTAS

- 1 CORONA MARTÍNEZ, Alfonso. *Ensayo sobre el proyecto*. Buenos Aires: CP67, 1990.
- 2 DURAND, J.N.L. *Précis des leçons données à l'École Polytechnique*. Paris. [s.d.]
- 3 Como parte da história dessa colaboração, ver meu artigo: CASTRO OLIVEIRA, Rogério. As modernidades eletivas de Le Corbusier e Lucio Costa: Rio de Janeiro, 1936. *ArqTexto*. Porto Alegre, n.2, 2002.
- 4 Cf. FRAMPTON, Kenneth. Louis Kahn and the French connection. *Oppositions*, n. 22, p. 21-53, 1980.
- 5 VENTURI, Robert. *Complejidad y contradicción en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili, 1974. p. 25.
- 6 *Ibidem*, p. 11.
- 7 Esta questão formativa fica absolutamente clara, como situação exemplar, na memória redigida por Lucio Costa como apresentação de seu estudo para a Cidade Universitária do Rio de Janeiro, projeto alternativo e quase simultâneo, por ele descrito como “partido oposto”, ao de Le Corbusier. Cf. COSTA, Lucio. Universidade do Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Sobre arquitetura*. Porto Alegre: Centro dos Estudantes Universitários de Arquitetura, 1962.
- 8 PURINI, Franco. *La arquitectura didáctica*. Valencia: Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia, 1984. p. 180.
- 9 O projeto não deixa de ser uma forma de *escrita*. A propósito, diz Ricoeur: “Enquanto simples mudança na natureza do meio de comunicação o problema da escrita é idêntico ao da fixação do discurso em qualquer suporte exterior, seja a pedra, o papiro ou o papel, que é diferente da voz humana. Esta inscrição, que substitui a expressão vocal imediata, fisionômica ou gestual, é em si mesma uma realização cultural tremenda. O facto humano desaparece. Agora, as “marcas” materiais transportam a mensagem”. RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 38.
- 10 QUATREMÈRE DE QUINCY, Antoine-Chrysostome. *De l'imitation*. Bruxelles: AAM, 1980. p. 254. Fac-símile da edição francesa de 1823.
- 11 POPPER, Karl. Sobre a teoria da mente objetiva. In: \_\_\_\_\_. *Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975. p. 179. O método crítico preconizado por Popper é essencialmente didático, e sua descrição do aprendizado a que se submete o jovem cientista em nada contradiz o caminho seguido pelo estudante de arquitetura na obtenção do conhecimento do ofício: “Minha tese é de que, a fim de conseguir uma *compreensão real* de qualquer problema dado [...] é necessário mais do que uma análise deste problema, ou de qualquer problema para o qual conhecemos uma boa solução: a fim de compreender qualquer problema assim “morto” devemos, pelo menos uma vez na vida, ter lutado seriamente com algum problema vivo. [...] Imaginemos um jovem cientista que encontra um problema que não compreende. Que pode ele fazer? Sugiro que, mesmo que não o compreenda, pode tentar resolvê-lo e *criticar a própria solução que lhe der* (ou conseguir que outros a critiquem). Visto como não entende o problema, sua solução será um malogro, fato que a crítica revelará. Deste modo, será dado um primeiro passo para compreender o problema.” *Ibidem*, p. 173.
- 12 MACHEREY, Pierre. *Por uma teoria da produção literária*. Lisboa: Estampa, 1971. p. 9.
- 13 O conceito de prática reflexiva é pedido de empréstimo a SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- 14 Refiro-me ao uso filosófico da palavra, não ao literário, no sentido clássico derivado do grego *poiein* (fazer, fabricar).

## Rogério de Castro Oliveira

Arquiteto e Doutor pela UFRGS, é professor titular de Projeto Arquitetônico do Departamento de Arquitetura dessa Universidade. Foi chefe do Departamento de Arquitetura e vice-diretor da Faculdade de Arquitetura da UFRGS.