

Sobre repertório e outras controvérsias

Flavio de Lemos Carsalade, Maria Lúcia Malard

CARSALADE, Flavio de Lemos.; MALARD, Maria Lúcia. Sobre repertório e outras controvérsias. *Thésis*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 68-81, dez. 2021

data de submissão: 12/05/2020
data de aceite: 30/06/2021

Resumo

Este trabalho aborda algumas controvérsias teóricas e conceituais na pesquisa e no ensino de projeto de arquitetura e urbanismo, transcrevendo um diálogo intelectual entre dois professores seniores. Primeiramente são apresentados os argumentos da professora Maria Lúcia Malard contrários ao entendimento da Arquitetura como linguagem e contestando a utilidade de algumas estratégias didático/pedagógicas para a "formação de repertório" no ensino de projeto. Em seguida apresenta-se a réplica do professor Flávio Carsalade, que justifica argumentativamente a pertinência e utilidade dessas estratégias, enfatizando a importância das pré-existências no processo cultural. O debate fica aberto. Espera-se o seu prosseguimento, rumo ao exame de outras controvérsias.

Palavras-chave: repertório arquitetônico, linguagem arquitetônica, ensino de projeto.

Abstract

This work addresses some theoretical and conceptual controversies in the research and teaching of architecture and urban design, transcribing an intellectual dialogue between two senior teachers. First, the arguments of teacher Maria Lúcia Malard are presented, contrary to the understanding of architecture as language and contesting the usefulness of some didactic / pedagogical strategies for the "formation of repertoire" in project teaching. Next, the replica of teacher "B" is presented, which justifies the relevance and usefulness of these strategies, emphasizing the importance of pre-existences in the cultural process. The debate is open. It is expected to continue, towards the examination of other controversies.

Keywords: architectural repertoire, architectural language, project teaching.

Resumen

Este trabajo aborda algunas controversias teóricas y conceptuales en la investigación y la enseñanza del diseño de arquitectura y urbanismo, transcribiendo un diálogo intelectual entre dos profesores de alto nivel. Primero, se presentan los argumentos del profesor Maria Lúcia Malard, contrario a la comprensión de la arquitectura como lenguaje y al cuestionamiento de la utilidad de algunas estrategias didácticas / pedagógicas para la "formación de repertorio" en la enseñanza del proyecto. Luego está la réplica del profesor Flávio Carsalade, que justifica la relevancia y utilidad de estas estrategias, enfatizando la importancia de las preexistencias en el proceso cultural. El debate está abierto. Se espera que continúe, hacia el examen de otras controversias.

Palabras-clave: repertorio arquitectónico, lenguaje arquitectónico, enseñanza de diseño de arquitectura.

O Grupo de Pesquisa em Ensino de Projeto, do Departamento de Projetos da Escola de Arquitetura da UFMG, tem empreendido frutíferas discussões sobre as diversas abordagens didático/pedagógicas dessa disciplina. Recentemente, uma divergência teórica e conceitual entre dois professores seniores do Grupo, gerou uma troca de mensagens – um diálogo



intelectual - sobre algumas questões que podem fomentar um debate mais amplo, tais como "formação de repertório", "linguagem arquitetônica" e "estudo de obras análogas". Trazemos aqui esse diálogo, na expectativa de que ele catalise outras contribuições e, quem sabe, faça caminhar o conhecimento sobre o ensino/aprendizado de projeto nos cursos de arquitetura e urbanismo do país.

Manifestação da Professora Maria Lucia Malard:

Caro Flávio.

Produzi este texto, na tentativa de sistematizar algumas ideias – e um punhado de pressupostos - que governam o meu caminho intelectual, para aclarar o discurso que tenho feito no nosso Grupo de Pesquisa. Assim, pude ler com um certo distanciamento o escrito e avaliar se o conteúdo expressava o que tenho em mente.

Primeiro ponto: Popper e Paulo Freire.

Sou adepta do racionalismo crítico de Karl Popper e nisso tenho a companhia do Paulo Freire. No seu livro "Educação como prática da liberdade" ele explicita:

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, "ouvindo, perguntando, investigando". Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade.

E numa nota de pé de página ele enfatiza:

Ao usarmos a expressão racionalidade ou racionalismo, fazemos nossas as palavras de Popper: "O que chamo de verdadeiro racionalismo é o racionalismo de Sócrates. É a consciência das próprias limitações, a modéstia intelectual dos que sabem quantas vezes erram e quanto dependem dos outros até para esse conhecimento. (Citação retirada de "A Sociedade Aberta e Seus Inimigos")

Repare que Freire associou o qualificador verbal "críticamente" a "racionalidade". Entretanto, isso muitas vezes escapa a seus estudiosos e seguidores que, preconceituosamente, rejeitam o racionalismo como se fosse um legado não humano. Ao contrário, é a racionalidade que nos faz humanos.

Lembro-me de uma primorosa aula em que o saudoso Professor Neidson Rodrigues comentou que o homem era o único animal capaz de mudar a própria natureza e o fazia pela racionalidade. Essa mudança de natureza é a civilização, a cultura. Você já ouviu falar em cultura bovina? Nem eu. E por aí vamos nos entender. Mas o que tudo isso tem a ver com “obras análogas” ou “linguagem arquitetônica”?

Vamos primeiro à “linguagem”, com a ajuda do Chomsky (1956). Para ele, o ser humano é dotado de uma espécie de *software* de aquisição de linguagem, o que explicaria a facilidade com que as crianças aprendem diversas línguas simultaneamente. Há, ele defende, uma linguagem universal inata e generativa de significados, que vem no nosso patrimônio genético.

Recentemente a antropologia nos revelou que esse *software* foi desenvolvido simultaneamente a um *hardware*, que tornava possível a fala. O *software* seria o responsável pela sintaxe, isto é, pelas regras que regem a estrutura interna e o funcionamento dos processos generativos - ou combinatórios - das frases, para lhes dar sentido (semântica). Essa estrutura portante da linguagem, não me parece ser equivalente à estrutura portante das edificações, ou à estrutura (organização, ordenação) das formas e volumes arquitetônicos. A não ser metaforicamente. A meu ver, no que concerne à Arquitetura, podemos derivar apenas duas proposições válidas da questão linguística:

I – A Arquitetura é uma linguagem, portanto tem uma sintaxe, isto é, um conjunto de regras que regem os processos geradores de formas e volumes, conferindo-lhes significado (semântica). Esse conjunto de regras seria um método, uma teoria.

II – A Arquitetura não é uma linguagem, portanto não tem uma sintaxe; é uma livre associação de formas e volumes suportada pelas técnicas disponíveis. Se é uma livre associação, não possui um método, nem uma teoria.

Uma terceira proposição de que a Arquitetura é, ao mesmo tempo, linguagem e não linguagem, não seria válida – porque não é lógica. E a lógica é uma parceira inseparável do racionalismo, portanto da crítica.

Entretanto, muitos teóricos da Arquitetura, fazem uma fusão curiosa das proposições I e II, recusando a sintaxe, mas abrigando a semântica: a Arquitetura é uma linguagem sem sintaxe (sem regras combinatórias, sem um método), mas com semântica (significa-

ção). Essa proposição é equivalente à terceira que eu rejeitaria, por ilógica e irracional. Cabe-me, portanto, buscar guarida na proposição II, com a qual me sinto mais confortável.

Esclarecidas as razões pelas quais recuso o paradigma linguístico para lidar com a Arquitetura, talvez eu tenha conseguido explicar porque não dou importância à formação de repertório no ensino de projeto.

Aí eu tenho que voltar ao Popper (1977) e ao Paulo Freire, para ver se consigo clarear minha compreensão sobre o desenvolvimento da criatividade. Popper chama ironicamente de “teoria da mente balde” o entendimento de que a nossa mente é um balde vazio, que vai se enchendo com o que ouvimos, vemos, cheiramos e sentimos. É o mesmo que dizer que o conhecimento consiste de informações recebidas através dos nossos sentidos.

Com essa metáfora do balde vazio, Popper está ironizando Locke e sua ideia de Tábula Rasa, isto é, que a nossa mente é uma placa vazia na qual os nossos sentidos vão gravando mensagens. Paulo Freire fala, também ironicamente, do “ensino bancário”, no qual o conhecimento vai sendo depositado no aluno. São metáforas diferentes para criticar o mesmo problema: o entendimento de que o sujeito do conhecimento é um receptáculo, que continuará vazio se não colocarmos nada nele. Como você, Popper e Paulo Freire, eu não creio nisso. Se a nossa mente não é uma tábula rasa, um balde vazio ou um banco de depósitos, eu não preciso me preocupar em enchê-la de coisas, no processo de ensino/aprendizagem. Mesmo admitindo que possa haver uma etapa propedêutica no ensino de arquitetura e urbanismo, prefiro deixá-la restrita às disciplinas instrumentais. Aprendi com Popper, se não me engano em *Conjecturas e Refutações*, que estudamos problemas e estes transcendem as fronteiras de matérias e disciplinas. O que é um projeto arquitetônico senão o esforço para solucionar um problema físico/espacial conexo à vida associada? Tratei disso em trabalho anterior. Uma pena que ainda não abordamos essa temática no nosso Grupo de Pesquisa. O ensino de disciplinas – ou de conteúdos estanques – precisa ser colocado em escrutínio, à luz das teorias do conhecimento à nossa disposição.

Voltemos à formação de repertório. Se as mentes dos estudantes não são baldes, tábulas rasas ou bancos, elas já possuem repertórios, seja para falar, cantar, desenhar ou... projetar. A questão é que esse repertório não é o mesmo que nós - os professores - conside-



ramos “de qualidade”. Por isso sentimos necessidade de desenvolver nos estudantes um repertório de boas soluções, de boa Arquitetura. Nesse contexto também entram as análises de “obras análogas” ou de obras notáveis, em geral. Tudo isso me parece contradizer os discursos da emancipação, da autonomia e do desenvolvimento da criatividade.

Paulo Freire sugeriria que trabalhássemos com a bagagem dos estudantes, principalmente a de suas experiências sócio-espaciais, instigando-os a analisá-las criticamente, para poder transformá-las. Talvez, assim, estaríamos estimulando sua imaginação e sua inventividade para criar coisas novas, embora ancoradas em suas referências culturais. Uma espécie de utopia. Não do inexistente, mas do que ainda não existe, como propõe Lefebvre no seu “Revolução Urbana”.

Não posso encerrar esse tópico sem mencionar John Dewey. O professor Betz (1992) discute comparativamente as posições pedagógicas e filosóficas de Freire e Dewey e demonstra suas proximidades. Os meus amigos mais à esquerda sempre argumentaram que um é uma coisa e o outro, outra coisa. Embora simpatizante das esquerdas, sou adversária do sectarismo, que reputo acrítico. Por isso leio textos de autores diversos, sem submetê-los a um crivo ideológico. Aprendi com Betz, que Freire e Dewey têm dois importantes pontos de convergência sobre os objetivos da educação: inclusão e emancipação. Em trabalho anterior eu disse:

Para alcançá-los, ambos concordam que deve haver engajamento do educando no processo, identificando problemas e traçando os seus contornos (problematização), levantando hipóteses de solução, construindo os experimentos e avaliando os resultados, tal como propõe Popper. Dewey chama o seu próprio método de “problem solving” e Betz (1992) chama o método de Freire de “problem posing”. Aí está a grande diferença entre os dois: os educandos de Dewey precisam ser preparados para se integrarem à sociedade de uma forma ativa e participativa, uma vez que se sentem – e são – parte dessa sociedade. (...) Os educandos de Freire precisam, primeiro, desconstruir ideias e conceitos que são de uma sociedade da qual se encontram totalmente excluídos. (...) no caso específico de arquitetura e urbanismo temos, majoritariamente, os educandos de Dewey com alguns componentes de Freire, notadamente aqueles relacionados à subserviência às leis do mercado e aos desígnios dos opressores.

A esses “opressores” poderíamos acrescentar os padrões estéticos e os ditames conceituais que importamos das culturas dominantes.

Uma síntese

Recentemente uma orientanda de mestrado, fez alguns questionamentos sobre um texto que eu escrevi. Montei nossa troca de e-mails como se fosse um diálogo:

Mestranda: professora (...) tenho uma dúvida : entendendo que o representar em si não é primário à criação, daí sua crítica ao Nigel Cross. Porém entendo que você está de acordo que o representar é uma forma de aperfeiçoar uma ideia. Você concordaria que esses aperfeiçoamentos podem ser tamanhos que acabam configurando uma nova ideia, que surgiu por meio da representação?

Professora: A representação da ideia arquitetônica permite que ela seja visualizada e criticada=avaliada=discutida=questionada e, depois, aprimorada ou substituída. O processo me parece simples: você imagina, visualiza, gosta/não gosta (isso é crítica; mais precisamente autocrítica), imagina a modificação, visualiza, gosta/não gosta e assim sucessivamente. Se nesse processo você alcança uma solução satisfatória, fica com ela. Veja que todas as modificações foram feitas pela imaginação e representadas nas visualizações (desenhos, modelos etc.); foram as representações da imaginação que possibilitaram as avaliações críticas. Estas (avaliações críticas) suscitaram novas imaginações incrementais e assim por diante. Nesse processo pode surgir uma nova ideia, mas essa ideia será imaginada na mente, não no papel, ou na tela etc. Tanto isso é fato que a gente sempre diz: tive uma ideia! Às vezes dizemos: esse terreno me deu uma ideia! Ideias=intuições=conjecturas=imaginações etc.

M.: O desenhar por vezes fica tão intrinsecamente ligado à atividade cognitiva do projetar que não há como separar o desenho da concepção, principalmente quando as ideias iniciais (que foram desenhadas para serem discutidas) vão ganhando forma (rabisco em cima de rabisco)...

P.: A representação (visualização) é fundamental na avaliação crítica. Sem ela não visualizamos nossas imaginações. Não é o rabisco que faz o outro rabisco... É a avaliação crítica (autocrítica) da visualização que representa a imaginação. O rabisco sobre o rabisco é intencional; não se trata de uma compulsão que faz a mão rabiscar.

M.: meu ponto é que não conheço nenhuma arquiteto que não tenha desenhado para conseguir concluir uma ideia (ou projeto), simplesmente porque somos incapazes de conceber tudo de antemão na nossa cabeça, então recorremos ao desenho para a conjectura/análise, mas ao mesmo tempo, sem o desenho/representação seria impossível conjecturar?

P.: É impossível conceber tudo na cabeça, para depois desenhar (representar). Vamos imaginando/representando/criticando/modificando por partes. Mas o que alimenta a imaginação não é a representação, mas a crítica do que fora representado. E a crítica é alimentada pelo conhecimento (das artes, das técnicas, das ciências, da filosofia, das relações sociais etc.). Os professores falam que os alunos precisam ter "repertório". Se esse tal repertório for só de edifícios, o estudante estará apenas imitando ou copiando terceiros. O meu conceito de repertório é mais amplo. Envolve o conhecimento das artes, das técnicas, das ciências, da filosofia, das relações sociais, da política, dos meios de produção etc.

M.: Se somos dependentes de representação para o desenvolvimento das ideias, se as ideias arquitetônicas necessariamente evoluem por meio de conjectura/análise, se fazemos as conjecturas/análises por meio da representação/desenho, a representação/desenho não seria intrínseca à criatividade no projeto?

P.: Acho que somos dependentes das visualizações, que são representações das ideias. Somos dependentes da cultura/conhecimento, para gerá-las. As ideias evoluem (são aperfeiçoadas ou substituídas) por meio da análise crítica (autocrítica ou crítica de terceiros). Fazemos conjecturas por meio do conhecimento. Representamos nossas conjecturas por meio de desenhos ou computadores. A criatividade (inventividade) não está na representação da coisa, mas na coisa em si. Há estudantes que, com pouco conhecimento, conseguem ter muita imaginação. É o que chamo de talento.

Flávio, Não sei se consegui esclarecer alguma coisa mas esteja certo: minhas opiniões mudam muito e com frequência. Expresso-as enfaticamente, mas não me apego a elas. Sei que após trazido ao mundo, o produto da nossa mente já não mais nos pertence. Fica por aí, para ser criticado, reformulado, negado ou simplesmente esquecido.

Resposta do Professor Flávio Carsalade:

Cara Maria Lucia,

Vou procurar responder na mesma sequência de suas provocações.

Estamos de acordo com nossa admiração mútua por Paulo Freire e sobre seu pensamento já debatemos muito durante o desenvolvimento de minha dissertação de mestrado. Penso que o que mais nos une com relação a esta admiração é exatamente a premissa que ele resume no título de seu talvez mais célebre livro, Educação como prática da Liberdade. Não há Educação com "E" maiúsculo se não aquela construída pelo próprio educando: a imposição de conteúdos não forma; conforma; não liberta: aprisiona no *status quo*; não instrui: adestra; não gera cidadãos, nem uma nova e melhor sociedade mas a reproduz, no sentido marxista e nihilista da palavra. Vou voltar a este tema quando discutir a questão do repertório, mas queria desde logo deixar claro que talvez discordemos de algumas práticas ou abordagens, mas entendo que nos alinhamos no fundamento.

Também não discordo quanto à potência da racionalidade e penso que se Freire tomou algumas vezes a palavra "crítica" como sinônimo de "racionalidade", como você coloca, é porque o exercício da razão pressupõe a capacidade crítica, sem a qual ela não existe. No princípio da razão suficiente, Leibniz escreve que

nossos raciocínios se baseiam em dois princípios: o da contradição, em virtude do qual julgamos falso o que envolve o falso e verdadeiro o que é oposto ou contraditório ao falso; e o da razão suficiente, em virtude do qual consideramos que nenhum fato pode ser dado por verdadeiro ou existente, nenhuma enunciação por verdadeira, sem que haja uma razão suficiente para que seja assim, e não de outro modo (LEIBNIZ, §§ 31 e 32).

Cito aqui Leibniz não só pela sua aparente proximidade com Popper (espero não estar incorrendo em um grave erro de comparação), mas para enfatizar a questão de que não existe o "verdadeiro" ou "falso" *ex-nihilo* ou em si mesmo, sempre sendo necessário o contexto e a pré-existência de algo que lhes dê referência e base para a contradição ou a razão suficiente. Esta é, inclusive, a base de pensamento de Paulo Freire e na qual todo o pensamento construtivista se edificou (trocadilho proposital), ou, em suas próprias palavras: "*Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.*"

Embora de certa forma já esteja antecipando aqui a discussão sobre o repertório, não é este o ponto que quero trabalhar neste momento, mas da importância da referência, da relação entre ensino e sociedade, entre projeto arquitetônico e avanço social, as quais fizemos desembocar no ensino-aprendizagem como solução de problemas e no ensino de projeto arquitetônico como solução de problemas físico-espaciais da sociedade humana, método pedagógico que tanto nos tem ajudado a superar a antiga caixa-preta da prática projetual e de seu ensino. O exercício da racionalidade pressupõe esta pré-existência, um repertório anterior a partir da qual ela possa interagir e gerar novas possibilidades e a partir de onde ela possa estabelecer suas afinidades e discordâncias, suas concordâncias e apreensões, novos insights, sua crítica enfim.

Acho que, mesmo subvertendo a ordem de seu texto e de seu raciocínio que a princípio queria seguir, torna-se aqui adequado colocar a questão do repertório, porque esta já se insinuou no texto. O repertório para mim é esta pré-existência e não se encerra na bagagem pessoal do estudante (que é muito importante, mas que não se restringe àquilo que ele conhece como fatos ou coisas ou realidades, mas no conjunto de mecanismos e significações que ele desenvolveu ao longo da vida e lhe serve para abordar criticamente e manejar outros fatos, coisas ou realidades que lhe sejam apresentadas como possibilidades e nunca como conteúdos fechados ou verdadeiros em si) e nem ao seu contexto pessoal estrito. Entendo repertório como possibilidade de alargamento do universo do aluno, um pouco como Luckesi coloca:

Vamos entender como transmissão e apropriação do legado cultural da humanidade os conhecimentos que foram construídos ao longo do tempo e que foram dando configuração à compreensão do mundo e à sua transformação. Isso significa a possibilidade de acesso de todos os seres humanos a todos os tipos de conhecimento, assim como às diversas metodologias de abordagem dessa realidade. Oferecer conhecimentos não significa somente transmitir e possibilitar a assimilação dos resultados da ciência, mas também transmitir e possibilitar a assimilação dos recursos metodológicos utilizados na produção dos conhecimentos. As jovens gerações não interessam apenas apropriar-se dos resultados dos entendimentos já estabelecidos pela humanidade. Interessam a elas também apropriar-se da forma de abordagem dessa realidade, para que adquiram um instrumento cognitivo que permita o aprofundamento dos conhecimentos existentes e a construção de novos entendimentos da realidade (Luckesi, 1993, pag. 84).

É assim que compreendo o procedimento didático dos “casos análogos”: nunca como oferecimento de uma

solução, mas como acesso ao acervo do conhecimento humano em situações correlatas a partir das quais o estudante possa alargar seu mundo, utilizar sua bagagem pessoal para interagir com ele, se posicionar criticamente e também ganhar referências para sua criação. Os casos análogos não são “cartilhas do bom proceder”, mas simplesmente isto: casos análogos. Quem vai qualificá-los ou criticá-los é o próprio estudante, como mais uma referência a ser incorporada a seu acervo pessoal e ao qual ele próprio vai lhe conferir o devido grau de significância (voltaremos a esta palavra mais adiante). Aliás, também com relação a muitos teóricos da criatividade, eles entendem não haver criação a partir do nada.

Fayga Ostrower nos diz que

Criar é basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se nesse novo, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, por tanto, a capacidade de compreender e esta, por sua vez, de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 1983, p. 11).

O que nos mostra a importância das referências prévias, sejam aquelas vividas ou aquelas que passamos a conhecer, pelo afã de conhecer.

Assim a metáfora do balde vazio não se sustenta, simplesmente porque não há baldes vazios ou, como dizia Paulo Freire, “urnas bancárias” (embora alguns muitos acreditem que eles existam), acrescido de que este “*container*”, quando se trata de ensino-aprendizagem, não tem espaço limitado ou delimitado, mas é infinito e sempre aberto a misturas de toda ordem e *inputs* diferenciados. Pela mesma razão, por outro lado, não se poderia supor que o balde estivesse já plenamente cheio só com as próprias referências pessoais do estudante. Também a *tabula rasa* é questão superada e a apresentação de novos casos não é “encher” ou “imprimir”, mas alargar o mundo, oferecer novas possibilidades para a construção da inteligência, afinal a todo momento estamos nos deparando como novos mundos e novas ideias e estas nunca podem ser consideradas como elementos de preenchimento de vazios, mas como *tabulas* outras entre *tabulas tantas*, se assim o preferir. Poderíamos até mesmo evocar o *da-sein* da fenomenologia de Heidegger para nos dar suporte a este entendimento de relação ser-mundo, entidades lançadas na existência, mas aí seria abrir demais o leque. Basta ficarmos no âmbito educacional onde Piaget nos aponta que a inteligência é construída através dos estímulos de nossa relação



com as coisas do mundo que a cada momento nos surgem e se nos revelam e que, ao dar-lhes significado pessoal, as incorporamos em nosso acervo pessoal.

E, falando em Piaget e na construção da inteligência, podemos abordar a segunda questão que nos (co) move: a da linguagem arquitetônica. Temos aqui um desentendimento mútuo sobre o uso do termo linguagem. Mas antes que me detenha nele especificamente, penso ser necessária uma pequena digressão.

Aprendemos com Piaget e depois com várias outras correntes de pensamento ligadas à pesquisa da percepção ou até mesmo à fenomenologia, que o mundo não nos é dado de forma passiva. Nós o construímos por nosso esforço em ordená-lo e compreendê-lo, para que nele possamos viver e com ele possamos interagir. Neste esforço de ordenação e compreensão própria do mundo e de nós nele, contamos com nossas características existenciais e humanas, nossas coordenadas psico-físicas próprias que nos fazem relacionar com o ambiente a partir de determinadas propriedades inatas que não são determinantes, mas condicionantes, e que Piaget explora em sua epistemologia genética, e diz se basear em interações e auto-regulações, as quais se ampliam com o aporte da cultura (Vigotsky). Seja como for, precisamos ordenar o mundo e lhe conferir sentido para que com eles possamos nos relacionar. É aqui que o conceito de linguagem vai muito além da ideia de “estrutura portante baseada em regras sintáticas e gramaticais” como você apresenta, mas buscando o mesmo Chomsky, sob a ótica de Piaget:

Assim é que o grande linguista N. Chomsky prestou o serviço à psicologia de fornecer uma crítica decisiva das interpretações de Skinner e de mostrar a impossibilidade de um aprendizado da linguagem por modelos comportamentistas e associacionistas. No entanto, concluiu ele que sob as transformações de suas “gramáticas geradoras” descobria-se finalmente um “núcleo fixo inato” que compreende certas estruturas necessárias tais como as relações do sujeito com o predicado. Ora, se isto suscita desde já um problema, do ponto de vista biológico, de explicar a formação de centros cerebrais que tornam simplesmente possível a aquisição da linguagem, a tarefa torna-se ainda bem mais árdua se se trata de centros que contenham de antemão as formas essenciais da língua e da razão. Do ponto de vista psicológico, por outro lado, a hipótese é inútil, pois se Chomsky está certo em apoiar a linguagem sobre a inteligência e não o inverso, basta nesse sentido recorrer à inteligência sensório-motora cujas estruturas, anteriores à palavra, supõem sem dúvida um amadurecimento do sistema nervoso, porém bem mais ainda uma sequência de equilíbrios decorrentes de coordenações progressivas e auto-regulações. (PIAGET, 1983, p. 34).

Repare que o entendimento de Piaget sobre o conceito de linguagem supera o estritamente linguístico de Chomsky e o amplia como um instrumento de compreensão de mundo, uma capacidade de criar relações de determinado modo, específicas para cada situação, através da interação e da auto-regulação. Esta compreensão de linguagem é abordada e ainda mais ampliada décadas depois através das lentes de Humberto Maturana que, em sua "Ontologia da Realidade", nos diz que somos seres que se percebem em sua autodistinção através da linguagem:

Atento para a situação que acabo de apresentar, meu propósito neste ensaio não é fazer perguntas como as perguntas habituais que mencionei acima, mas sim considerar as experiências que conotamos na vida cotidiana com as palavras tais como consciência, mente, atenção ou psiquê, e mostrar o que precisa acontecer conosco para termos essas experiências. Considero que aquilo que explicamos é sempre uma experiência que distinguimos como observadores, e que escolhemos tratar como uma pergunta que queremos responder com uma explicação. E isto é assim, em circunstâncias nas quais uma experiência é aquilo que distinguimos como acontecendo conosco, ou em relação a nós, como observadores operando na linguagem (grifo meu). De fato, afirmo que o observador surge na linguagem, quando ele ou ela que fala distingue a si próprio na experiência de fazer a distinção (MATURANA, 2002, p. 212).

Maturana nos diz que vivemos no linguajar e este linguajar, no meu entendimento, é a nossa explicação própria sobre nossos processos de estruturação do mundo que são comunicáveis intersubjetivamente ou socialmente, compartilhados entre nós, pelas nossas estruturas psicofísicas comuns (postura existencial conf. Norberg Schulz, conformação morfobiológica, estrutura da psique, cultura, dentre outros aspectos). Trata-se de um conceito de linguagem, portanto, que vai muito além daquele eminentemente ligado à linguística ou à semiótica. A linguagem com a qual estruturamos a nossa percepção físico-espacial do mundo é diferente da estrutura gramatical da linguística. A linguagem com a qual atribuímos significados as coisas e às relações topológicas ou morfológicas são distintas dos preceitos da semiologia e se constituem em campo singular, em parte abordado pela teoria da percepção, seja aquela explorada pela filosofia (Merleau-Ponty, dentre outros), seja aquela explorada pela ciência (*Gestalt* e seus desdobramentos). Aliás, por falar na escola alemã da *Gestalt*, ela nos explica a seu modo como a nossa percepção visual não se dá de forma passiva, mas é construída pela nossa inteligência, a meu ver em perfeita consonância com a construção da inteligência piagetiana. Para a *Gestalt*,



mecanismos como a distinção entre figura e fundo, a pregnância das formas e os fenômenos decorrentes das ilusões de ótica comprovam como vamos construindo esta linguagem espacial própria enquanto construímos nossa inteligência. Os tributários contemporâneos da *Gestalt* ainda hoje desdobram esta compreensão. Não é a linguagem de sujeito, verbo e advérbios, não é a linguagem da comunicação, é outra coisa. A meu ver esta linguagem de ordenação da espacialidade que utilizamos na Arquitetura – e que por sua vez, é também, curiosamente e muito similarmente, uma forma de ordenação do mundo (ou construção, no sentido construtivista e não apenas no edificatório) – se encontra muitíssimo bem elaborada no livro “Espaço existencial”, de Christian Norberg-Schulz. É esta linguagem a qual me refiro e que é distinta da simplificação linguística ou semiótica. É esta linguagem que nos dá uma chave de vocabulário comum com os estudantes quando vamos abordar seus projetos e suas próprias ordenações de mundo.

Finalmente, em sendo construção pessoal do mundo mediada por elementos comuns e compartilhados (e nisto consiste meu conceito de linguagem), a Arquitetura (ou esta linguagem) não pode prescindir da significância que se incorpora na estruturação física do espaço e que nos toca de determinada maneira, a qual, por sua vez, também é compartilhada, mesmo que não seja em sua totalidade, posto que no espectro integral da significância de uma obra haja uma larga faixa de aspectos ligados à personalidade. Mas mesmo esta significância pode ser compartilhada pela herança comum de percepção da espacialidade, pela cultura ou naquilo que faz tangenciar o pessoal com grupos externos: a poesia que se incorpora no jeito próprio de cada um revelar sua percepção do mundo ou resolver, a seu modo, um problema físico-espacial de todo um grupo social.

Repertório e linguagem finalmente se unem na construção pessoal de um novo mundo, compartilhado coletivamente e resultado da elaboração específica e crítica que cada um faz com sua própria bagagem e com as interações que, ao longo, da vida resulta desse diálogo. Como diria Quincy Jones, desde que o mundo é mundo, são só doze notas musicais, mas a combinação delas é infinita.

Agradecimentos

Apoio CNPQ Bolsas de Produtividade em Pesquisa – Chamada CNPq N ° 09/2018.

Referências

- BETZ, J. "John Dewey and Paulo Freire". *Transactions of the Charles S. Peirce Society* Vol. 28, No. 1, pp. 107-126, 1992
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977
- CHOMSKY, N. "Three models for the description of language" (PDF), *IRE Transactions on Information Theory*, 2 (3): 113-124, 1956
- COMTE-SPONVILLE, A. *Dicionário Filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUCKESI, C.C. *Filosofia da Educação*. São Paulo, Cortez, 1993
- MATURANA, H. *A Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro: Imago, 1977
- OSTROWER, F. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983
- PIAGET, J. *Os Pensadores*. São Paulo : Abril Cultural, 1983
- POPPER, K. *Autobiografia Intelectual*. São Paulo, Cultrix, 1977