

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDO CHUI DE MENEZES

Erro e errância na educação em arte

São Paulo

2014

FERNANDO CHUI DE MENEZES

Erro e errância na educação em arte

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor em
Educação

Área de concentração: Psicologia e
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Iavelberg

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.7 M543e Menezes, Fernando Chui de
Erro e errância na educação em arte / Fernando Chui de Menezes ;
orientação Rosa Iavelberg. São Paulo : s.n., 2014.
157 p. : il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração : Psicologia e Educação) -- Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo)

1. Artes - Educação 2. Erro 3. Conhecimento 4. Escola 5.
Construtivismo I. Iavelberg, Rosa, orient.

FERNANDO CHUI DE MENEZES

Erro e errância na educação em arte

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor em
Educação

Aprovado em: _____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.

Prof.

Prof.

Prof.

Prof.

Este trabalho é dedicado a meu irmão André,
que tanto me acompanha por minhas errâncias.

AGRADECIMENTOS

Rosa Iavelberg
Claudio Mubarak
Angela Maria Rocha
Michael Gonçalves da Silva
Carla Barros Siqueira
Andrea Nunes Marin
Regina Cândida Gualtieri
Luis Carlos de Menezes

Experiência é o nome que todos damos aos nossos erros.

Oscar Wilde

RESUMO

Ao se colocar em foco o papel do erro como tema relevante à educação em arte, descortinam-se possíveis novas compreensões do significado do erro nos diferentes contextos atuais de formação. Partindo do pensamento filosófico a respeito do termo e da observação da oposição histórica entre correntes ideológicas antípodas relativamente a sua concepção no ensino de arte, este texto, ao trazer o erro a um novo lugar conceitual, busca prover o educador de correspondente parâmetro didático-pedagógico. Entre os objetivos deste trabalho está apontar uma variedade de concepções sobre o erro nos fazeres de quem aprende e de quem ensina arte, como aquilo que é denunciado coercitivamente, aquilo que é corrigido construtivamente ou o que é acolhido criativamente. Respalhando-se nas obras de autores como Thierry de Duve e Jean Piaget, no diálogo com três educadores e na observação de propostas didáticas realizadas com turmas de ensino médio de uma escola particular, este trabalho pretende levantar a ideia da reincorporação do erro como elemento conceitual importante ao aprendizado das linguagens artísticas, assim como à discussão geral sobre o ensino contemporâneo da arte.

Palavras-chave: Erro. Errância. Educação em arte. Conhecimento. Escola. Construtivismo.

ABSTRACT

When the role of error is focused as a relevant subject in art education, new other possible understandings of the meaning of error show themselves in different present educational contexts. Based on the philosophical thought about error and on the comparison between opposite ideological trends concerning this concept in art teaching, this work wants to provide educators with correlated didactic and pedagogical parameters, bringing error to a new conceptual place. Among the objectives of this work, there is the displaying a variety of errors in the activities of who learns and teaches art, both as what is coercively condemned, or what is constructively corrected, or even what is creatively accepted. Supported by ideas of authors as Thierry de Duve and Jean Piaget, inspired by dialogues with three educators and based in the observation of didactic proposals applied in high school classes at a private institution, this work intends to incorporate error as an important conceptual element to the learning of artistic languages, as well as to the general discussion of the contemporary teaching of art.

Key words: Error. Art education. Knowledge. School. Constructivism.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 | HISTÓRICO & PROBLEMATIZAÇÃO | 26 |
| 2.1 | Ideias sobre o erro | 26 |
| 2.2 | O problema do erro no ensino de arte | 29 |
| 2.2.1 | Thierry de Duve e a crítica à escola de arte contemporânea..... | 29 |
| 2.2.2 | Heranças ideológicas do ensino de arte no Brasil antes do advento modernista: liberalismo e positivismo..... | 34 |
| 2.3 | Problemas históricos do conceito de erro na educação em arte | 37 |
| 2.3.1 | Posição 1: Coerção em sala de aula – Identificação da concepção de erro como instrumento inibidor de processos pessoais | 37 |
| 2.3.2 | Posição 2: O problema do <i>laissez-faire</i> | 39 |
| 2.4 | O erro construtivo de Jean Piaget..... | 42 |
| 2.5 | Erro e errância na construção de conhecimento em arte | 46 |
| 2.5.1 | Erro e errância..... | 47 |
| 2.5.2 | Estética do desvio e desvio da estética | 48 |
| 2.5.3 | Cultivo do erro: um erro só é um erro quando se estabelecem as regras | 51 |
| 3 | DIÁLOGOS | 53 |
| 3.1 | Desenho e erro: uma introdução ao diálogo com professores-desenhistas | 53 |
| 3.1.1 | Análise da entrevista com Angela Maria Rocha (professora de desenho na FAU-USP)..... | 57 |
| 3.1.2 | Análise da entrevista com Claudio Mubarac (professor de desenho da ECA-USP) | 72 |
| 3.2 | Ciência e Arte: sobre como o aprendizado da arte pode aprender com o aprendizado da ciência e vice-versa – Um diálogo com o educador e físico Luis Carlos de Menezes (professor aposentado da Física-USP) | 85 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4 | PROPOSTAS ERRANTES: O ERRO OBSERVADO EM AULA DE ARTE..... | 100 |
| 4.1 | Arte na escola X escola de arte | 100 |
| 4.2 | Um breve olhar sobre o erro em aulas de desenho ligadas a conceitos de geometria | 104 |
| 4.2.1 | Paralelismo..... | 106 |
| 4.2.2 | Eixo | 107 |
| 4.2.3 | Perspectiva..... | 107 |
| 4.2.4 | Observações sobre erros comuns ligados a conceitos de geometria | 111 |
| 4.3 | Errâncias: criação e prática de atividades de produção artística que pretendem não excluir leigos ou especialistas..... | 113 |
| 4.3.1 | Relato de propostas errantes | 114 |
| 4.4 | O erro nas propostas errantes | 134 |
| 4.5 | Tecnologia de redes sociais e escola | 137 |
| 5 | O LUGAR DO ERRO NA EDUCAÇÃO EM ARTE..... | 142 |
| 5.1 | Um novo lugar do erro: da expectativa de resultados ao respeito às restrições procedimentais..... | 142 |
| 5.2 | Autonomia estética X anomia estética | 143 |
| 5.3 | Deslocamento do conceito de erro: erro do aluno como possível reflexo do erro didático..... | 147 |
| 5.4 | Erro X fracasso..... | 148 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 150 |
| 7 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 154 |

1 INTRODUÇÃO

erro

substantivo masculino (sXIII)

1 ato ou efeito de errar

2 juízo ou julgamento em desacordo com a realidade observada; engano

3 qualidade daquilo que é inexato, incorreto

4 desvio do caminho considerado correto, bom, apropriado; desregramento

5 *física*. pequena discrepância no valor medido de um observável físico devido a imperfeições dos instrumentos de medida e/ou incorreções do observador

6 *matemática*. diferença entre o valor aproximado de uma função ou grandeza e o seu valor real; erro real, erro absoluto

7 *termo jurídico*. vício no processo de formação da vontade, em forma de noção falsa, inverídica ou imperfeita de alguma coisa ou pessoa

errar

verbo (sXIII)

1 (t.d., t.i.int.) [prep.: em] incorrer em erro, em engano

«*errou todas as questões e foi reprovado*» «*sempre errava em questões filosóficas*» «*foi um homem que sempre errou*»

2 (t.d.) deixar de acertar em

«*disparou com confiança, mas errou o alvo*»

3 (t.i.int.) [prep.: em, por] andar sem rumo certo; vaguear, percorrer

«*errou pela Europa durante dois meses*»

4 (t.i.) [prep.: a] ant. causar ofensa; injuriar

«*errou aos avós*»

5 (int.) fazer ou pensar algo que resulta em culpa

«*errou muito, mas depois se corrigiu*»

6 (t.i.) [prep.: em, por] difundir-se, espalhar-se

«*um doce aroma errava por todo o ambiente*»

errante

adjetivo de dois gêneros (sXV)

1 que erra; erradio, vagabundo, errabundo, multívago

2 que não tem residência fixa, que vive como nômade

errância

substantivo feminino (1961)

qualidade ou condição de errante

Etimologia

lat. *errantia*, *ae* “desvio, afastamento”, der. do v. *errāre* “vagar, andar sem destino, perder-se no caminho, cometer erro”; ver *err*-¹

Embora a ideia de erro não possua relação imediata com a de educação, não consideramos exagero afirmar aqui que discutirmos o erro e suas concepções ao longo dos tempos poderia ser pensado como o mesmo que discutirmos a concepção de educação em si, sendo que aquilo que virá a defini-la em cada época possui

¹ Fonte: Dicionário Houaiss Online. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>.

relação direta com a maneira como os professores se posicionam diante dos caminhos de aprendizagem dos alunos e igualmente de seus desvios subsequentes.

O tema deste trabalho nos surgiu em um primeiro momento no contexto da pesquisa de minha dissertação, cujo tema foi o processo (ou os processos) de aprendizado do desenho; na ocasião, entrevistamos dez desenhistas sobre seus caminhos de formação no campo da cultura e da técnica – sempre vinculados entre si, por assim dizer. Em paralelo a esses diálogos, observamos também o percurso didático de algumas turmas de desenho junto a adultos e adolescentes em que lecionei no mesmo período em uma escola técnica da cidade de São Paulo.

O elemento que se tornou evidente em ambos momentos da pesquisa do mestrado foi a singularidade na forma de construção de conhecimento, ou seja, a maneira absolutamente distinta que cada pessoa desenvolve para aprender conceitos e desenvolver sua técnica. Técnica ou “erro pessoal”, expressão do pintor Edgar Degas (1834-1917), com que nos deparamos nas leituras² relacionadas ao tema na sua época e que nos trouxe ao tema na atualidade.

No caso de nossa pesquisa, pretendemos buscar sentidos sobre o erro na intersecção entre arte³ e educação; a discussão a respeito desse encontro parece-nos muito relevante e, particularmente, contemporânea em uma época em que, cada vez mais, se propõe a inclusão da arte no espaço da educação formal.

Não cremos que a questão do erro seja de fato um problema conceitual no contexto da arte em si – enquanto instituição própria –, posto que no século XX desmanchou-se a concepção de técnica aliada à tradição clássica, em que a forma de aprender e produzir arte era intrinsecamente ligada à ideia de mestre e aprendiz, cópia e superação, virtuosismo e imperícia e, por fim, acerto e erro – como pretendemos discutir na primeira parte deste trabalho.

Todavia, se não nos debruçarmos sobre a arte de maneira estrita para discutir o erro, também não poderemos nos desvincular por fim dessa área de conhecimento. Ora, se o erro não é instituído como problema da arte em seus múltiplos processos, chegamos à conclusão de que o erro se torna, neste século,

² Apud Valéry, 2003, p. 160.

³ Com o termo arte, nos referiremos nesta tese primordialmente às artes visuais, embora acreditemos que a discussão sobre o tema levada a outros campos de linguagem artísticos possa ser igualmente interessante.

uma problemática – até certo ponto – para a educação em arte, campo em que se age e pensa sobre a formação escolar e extraescolar a intervir na sociedade e na vida das pessoas de diversas maneiras.

Estudar o erro colabora com a discussão sobre a avaliação na educação em arte, tema polêmico e pouco claro no cenário do ensino da arte. Ainda que tenhamos intenção de orientar o foco de nossa investigação à questão do ensino e da aprendizagem escolar – por ser essa instituição, a escola, ponto focal de todas as discussões sobre o tema da educação –, gostaríamos de alçar voos também acerca da particularidade que move o conhecimento pessoal para, a partir desse tema, criar elos com a discussão mais ampla sobre o tema do erro na educação em arte.

Com isso, já esboçamos destarte o princípio de que, ao se conceber o erro como caminho possível, pode-se repensar nele tanto na didática geral como na da arte. Ao se trabalhar com redes escolares deparamo-nos com muitas escolas com falta de infraestrutura e de formação dos professores visando à atualização na área de arte, em prejuízo da qualidade necessária ao seu ensino e aprendizagem. Por essa razão, buscaremos com nossa pesquisa apontar um caminho de melhoria para a arte na educação, sem visar diretamente ao pragmático, bem como elucidar os aspectos individuais, coletivos, empíricos e cognitivos, tratando o campo educacional como espaço prático e teórico, em resgate ao termo *praxis* – encontro entre teoria e ação.

Em diferentes linguagens, como, por exemplo, na música, na linguagem verbal e nas artes visuais, constatamos, a partir de nossas experiências e leituras, que – em aprendizagem – a relação com a ideia de erro segue direções distintas. Escolho três campos com que já trabalhamos e nos desenvolvemos para exemplificar o ponto em questão.

O estudo musical costuma se basear no aprendizado da tradição de técnicas e de incorporação de formas harmônicas específicas, além de suas respectivas maneiras de escrita e registro. Isso vale tanto no aprendizado formal e clássico – de partituras e obras autorais – assim como no campo do aprendizado de música popular em âmbito cotidiano e autodidata – em aprendizado com professores e amigos em emulação ou mesmo busca pela cópia de modelos apreciados em determinado repertório. Isso vale para o estudo do piano clássico em conservatórios e universidades públicas e, da mesma forma, para jovens aprendendo a tocar

guitarra com auxílio de vídeos públicos compartilhados na internet. Nesse contexto, aprender – em regra – significa acertar ou aproximar-se minimamente do que se consideraria certo em tal contexto, ou seja, da forma como se lhe é apresentada a peça em questão a ser copiada.

No caso do aprendizado da linguagem verbal, a fala e o significado das palavras surge à criança antes da escrita, e, *a posteriori*, no aprendizado sistemático de gramática e do reconhecimento de obras da literatura. Ao se deparar com a escrita poética e/ou literária, a linguagem verbal já costuma estar assimilada como linguagem cotidiana de cada sujeito. A incorporação da língua se dá naturalmente pelo “acerto” – o “não erro” – diante do sistema de símbolos estabelecido em cada cultura.

Não obstante, a área das artes visuais apresenta agora um momento de indefinição, a nosso ver, com a questão da técnica e do aprendizado da tradição. Se a arte moderna serviu para desconstruir os cânones da tradição classicista, a arte contemporânea nos tem mostrado que o retorno a técnicas tradicionais pode também servir para construções de poéticas próprias e legitimação de obras relevantes.

Na mesma direção, a educação em arte reflete o mesmo momento indefinido da história. Se o modernismo estabeleceu para o ensino de arte o “fim do erro” (quando o fim de tantos conceitos estava enfim muito em voga ao longo da primeira metade do século passado) e instituiu o traço da criança como paradigma da expressão desejável pelo artista, a contemporaneidade pôs a mesma concepção em cheque, criticando autores e concepções modernistas.

Se a sala de aula não se guiaria mais sob a noção de aprendizado técnico e de preparação para o trabalho, frutos da ideologia forjada pela revolução industrial a definir os moldes da escola tradicional que antecedeu a moderna – ambas vigentes até hoje a depender do contexto educacional –, também o aprendizado moderno visando à espontaneidade infantil acabou gerando críticas ao que se chamou *laissez-faire*, quer dizer, a prática livre sem modelos de técnica e tradição – que geraram por fim um novo modelo para o ensino de arte na contemporaneidade, com o qual pretendemos colaborar com nossa pesquisa. Ao expor visões claramente distintas – pois opostas – e muito frequentes no contexto do ensino e da aprendizagem em arte, pensamos que podemos, diante desse quadro, inferir que o

erro é, pois, tópico interessante – senão essencial – à discussão acerca da educação em arte.

Como educadores, interessa-nos a questão da formação – de alunos e igualmente de professores – e da construção de poéticas pessoais, sendo que a educação de cada um dá-se por toda a vida, enquanto que a formação escolar compreende-se em um período definido e, em geral, desatualizada diante das novas tecnologias e das formas de ação didática e artística contemporâneas.

Pois bem, o termo *erro* será utilizado ao longo de nosso texto como elemento relacionado a rigor didático docente; ou seja, a desvios de proposta apontados diante de expectativas de resultado pedagógico no campo do ensino e da aprendizagem, e que, em arte, situaria culturas e técnicas em diferentes campos de linguagem.

Metodologia

A pesquisa se realizou em diferentes momentos e formas particulares de abordagem do tema. Em primeiro momento, fizemos uma abordagem filosófica sobre a questão do erro e da maneira como ela foi incorporada em momentos distintos da história da arte e de sua educação, buscando referenciais clássicos e modernistas. Nessa etapa, fizemos um levantamento bibliográfico a respeito do tema e, em seguida, buscamos uma reflexão no sentido de uma possível re colocação de seu conceito no contexto da educação contemporânea. A segunda parte do trabalho propõe um diálogo com professores e/ou artistas.

Para discutir o tema, primeiramente observaremos concepções históricas sobre a ideia de erro em si, sobretudo no espaço de cruzamento entre arte e ideias pedagógicas. Nessa linha, a primeira parte do trabalho observará inicialmente algumas abordagens filosóficas na visão de autores clássicos de áreas distintas do conhecimento, no sentido de mapear diferentes significados para o termo erro e estabelecer um ponto de partida conceitual para nossa discussão.

No mesmo capítulo, buscaremos inscrever a questão no campo do ensino de arte, buscaremos observar de que forma duas posições se firmaram de maneira antípoda com relação ao erro na arte e geraram heranças ideológicas ainda hoje presentes na sala de aula. Contextualizando e contrapondo a visão acadêmica e a

visão modernista, amparados no trabalho historiográfico de Thierry de Duve e Ana Mae Barbosa, buscaremos identificar os problemas didáticos decorrentes de ambas as concepções e refletir sobre as implicações do conceito de erro na educação e, em especial, na educação em arte.

Para construir uma concepção contemporânea e alternativa às duas posições históricas aqui contextualizadas abordaremos a questão do *erro construtivo* na obra de Jean Piaget, buscando com ela estabelecer relações no campo do ensino da arte e nas implicações processuais particulares à área.

Esse capítulo se concluirá por apontar finalmente hipóteses conceituais no sentido de se repensar o erro do aluno como elemento didático a ser cultivado como fundamental à incorporação de linguagens da arte.

O capítulo seguinte trará inicialmente o diálogo com Angela Maria Rocha e Claudio Mubarak, desenhistas-professores de ensino superior (respectivamente, da FAU-USP e da ECA-USP), que falarão de suas impressões a respeito do tema do erro em suas práticas artísticas e docentes. A escolha pela linguagem do desenho será justificada por intermédio de um texto que precede as entrevistas, chamado aqui de “Erro e desenho: a menina que desenhava Deus”. Juntando-se ao fato de possuímos intensa ligação com a linguagem e termos realizado nosso mestrado sobre aprendizado do desenho enquanto linguagem – e não somente como desenvolvimento cognitivo na infância –, consideramos que o desenho traz, na sua própria concepção, a ideia de *errância*, termo ligado etimologicamente à palavra erro e conceito desde já fundamental para o tecido de nossas hipóteses aqui. Não consideramos incorreto pensar que, se o desenho está de fato na base das artes visuais, nelas o próprio conceito de erro também há de estar em suas diferentes visões. Após essa reflexão teremos o diálogo sobre o tema com o físico e educador Luis Carlos de Menezes, a respeito dos elos possíveis entre arte, ciência e educação, e sob a indagação acerca do que as artes podem aprender com o ensino de ciências – e vice-versa.

A seguir, buscamos analisar algumas propostas didáticas por nós desenvolvidas em uma escola no ensino fundamental e médio, observando de que maneiras a ideia de erro pode vir a produzir bloqueios em momentos particulares de desenvolvimento das linguagens artísticas ou, em contrapartida, ser assimilada de forma positiva para tanto. Pretendemos discutir dessa forma o deslocamento do

conceito de erro: do lugar antes pertencente exclusivamente ao aluno ao lugar anterior e estrutural do professor, ou seja, o erro passa a ser observado no trabalho de desenvolvimento de propostas do professor e o erro do aluno como consequência de um trabalho equivocado em sala de aula. O capítulo em questão traz o registro e a reflexão a respeito de uma série de propostas didáticas realizadas em cursos de ensino médio e fundamental que ministramos em uma escola particular de grande porte de São Paulo. Pretendemos ali observar, por meio de alguns exemplos de atividades que denominamos “propostas errantes”, o processo apresentado por alunos em atividades de sala de aula, refletindo sobre a atenção com as relações entre linguagem, técnica e contextualização histórica e o tema do erro em si como elemento estruturador de parâmetros didáticos. Com relação às entrevistas e propostas didáticas realizadas respectivamente com professores e alunos, foram seguidos os princípios da ética na pesquisa com seres humanos, segundo a legislação vigente

No capítulo final, refletiremos sobre possíveis “lugares” do erro na educação em arte contemporânea, em diálogo com os autores, professores entrevistados e com a própria experiência didática relatada nos capítulos anteriores.

2 HISTÓRICO & PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Ideias sobre o erro

Na arte, a exceção é regra. Com esse oxímoro, queremos dizer que a história da criação artística sempre se deu a partir de processos bastante particulares e específicos, de forma que não haveria como se afirmar que artistas teriam simplesmente seguido a tendência de sua época, mas sim constituído seus estilos por meio de desvios particulares dos padrões de seus tempos. A construção de um caminho próprio pode servir para indicar traços daquilo que Degas disse ser o “erro pessoal de cada artista”⁴.

A expressão de Degas nos remete a uma questão importante, uma fina ironia que percebemos ali no momento em que um erro, que o senso comum determinaria ser parte de um desvio de ação diante de uma regra universal, passa a ser pessoal; ou seja, o erro se torna, dessa forma, expressão e caligrafia, muito além de equívoco.

Da prática material em uma linguagem, desenvolve-se e inventa-se a técnica. Por meio de ação e reflexão, norteadas pela sensibilidade e conhecimento sobre os materiais, descobre-se o acerto – e, por consequência, o erro. Justamente por não fazer exatamente o que diz a tradição, assimilar técnicas é diferente de simplesmente reproduzi-las – “errar” é parte intrínseca da criação artística.

Antes de definirmos um termo ou optarmos por uma ou outra razão semântica, parece-nos interessante um passeio pelo repertório de sentidos que a palavra erro adquiriu ao longo da história do pensamento, sendo que é evidente que discutir um conceito é sempre discutir também a história semântica de uma palavra.

Diversos autores pensaram o erro por diferentes enfoques e, em regra, observavam aspectos positivos e construtivos na ação de errância e equívoco pessoal. O filósofo e ensaísta francês Émile-Auguste Chartier (1938, p. 63) disse que o engano seria o preço do pensamento e que, graças à ousadia dos seus erros,

⁴ Apud Valéry, 2003, p. 160.

é que a humanidade por fim reinaria. Por sua perspectiva também o erro seria instrumento de pioneirismo.

No Livro XII da Metafísica, o filósofo Aristóteles (2005) expressa – em sua teoria da potência e do ato – que tudo aquilo que seja algo efetivamente, ou em ato, antes o fora em potência.

Alguém poderia indagar: de que tipo de não-ente procede o vir a ser? De fato, “não-ente” comporta três modos. Dado que há algo em potência, não procede de qualquer não-ente, mas a partir de um não-ente distinto, é um ente distinto que vem a ser. Não é suficiente dizer “todas as coisas juntas”. Elas são diferentes pela matéria, pois por que haveriam de se tornar infinitas, mas não uma só? A inteligência é uma só, de modo que, se também a matéria fosse uma só, surgiria efetivamente tal e tal coisa, que a matéria era em potência (ARISTÓTELES, 2005, p. 203).

Ora, considerando-se que a potência de um ser é o conjunto das possibilidades a ele dadas em determinada situação, isso nos leva a pensar que um erro somente é capaz de acontecer porque antes havia a potência para que fosse possível; e, sendo assim, *erro* seria apenas um nome dado a uma situação que não corresponde a determinada expectativa, mas que, no contexto da potência e do ato, seria de fato antes uma das possibilidades.

Sob tal enfoque, enquanto a ação correta para determinado problema seria possível somente de um único modo, o erro por sua vez poderia vir a ocorrer de muitas maneiras. Algo que se atualiza de maneira errada o faz somente por antes existir como potencial de acontecimento; portanto, o nome erro seria uma forma de se interpretar uma dessas potências. Em consonância com Aristóteles, podemos inferir que o erro pode vir a ser concebido como algo essencialmente potencializador da construção do conhecimento.

Interessante notar que, em textos da área do direito civil, o termo erro costuma se referir à ideia de noção falsa ou imperfeita sobre alguma coisa ou pessoa, como expresso por Maria Helena Diniz (2002, p. 383):

Num sentido geral erro é uma noção inexata, não verdadeira, sobre alguma coisa, objeto ou pessoa, que influencia a formação da vontade. Se influi na vontade do declarante, impede que se forme em consonância com a sua verdadeira motivação; tendo sobre um fato ou sobre um preceito noção incompleta, o agente emite a sua vontade de modo diverso do que a manifestaria se dele tivesse conhecimento exato ou completo.

Nesse campo em particular, a concepção de erro busca propositadamente significado objetivo à palavra erro; quer dizer, faz-se necessário que o conceito de erro seja tratado de maneira estática, justamente para facilitar o processo jurídico.

Em contrapartida, no campo educacional, assim como na arte, erro pode até significar alguma inadequação, porém jamais será “noção falsa” de algo. A distinção entre legislação e educação se evidencia cada vez mais à medida que respeitamos a singularidade do processo de aprendizagem. Em educação, partimos de valores que agregam razão e sensibilidade sob um olhar que compreende a possibilidade de, por um lado, haver ritmos de aprendizado diferentes para o mesmo conteúdo e, por outro, pelo aprendiz ser sujeito da construção de conhecimento que apresenta desenvolvimento cognitivo orientando as aprendizagens ao longo da vida escolar, a apontar novos caminhos de cada um diante de propostas de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista da ciência aprendida no contexto escolar por meio de disciplinas que apresentam a alunos atividades em que há somente uma resposta para o desafio e um único caminho para ela, poder-se-ia pensar que o erro não somaria muito à experiência. Não obstante, se o contexto de uma atividade for o de criação artística, as múltiplas maneiras de se errar podem contribuir inegavelmente para o avanço da proposta. Por esse olhar, a descoberta de algo depende, em certa medida, da capacidade de se cometer erros.

Em *Ciência com consciência*, Edgar Morin (2004) alerta para o erro de se “subestimar o erro”. Afirma que as formas interpretativas nos processos de tradução dos eventos e elementos que nos cercam trazem conseqüentemente riscos de erro e, por outro lado, a possibilidade de torná-los criativos. Em determinado momento do texto, Morin expressa a capacidade da natureza de inverter o erro em “verdade”.

A vida comporta inúmeros processos de detecção de rejeição do erro, e o fato extraordinário é que a vida comporta também processos de utilização do erro, não só para corrigir seus próprios erros, mas também para favorecer o aparecimento da diversidade e a possibilidade de evolução. Acontece, com efeito que o “erro” no momento da duplicação reprodutora aparece como fecundo com relação à reprodução da norma ou ortodoxia genética, que seria a “verdade” (com muitas aspas) de uma espécie, quando determina o aparecimento de qualidades novas, que, por sua vez, vão caracterizar uma nova espécie. A partir daí, o erro, em referência à antiga ortodoxia, torna-se norma, isto é, “verdade” da nova (MORIN, 2004, p. 144).

A seguir, em linha semelhante, Morin expressa que “a maior fonte do erro reside na ideia de verdade”. Na construção pessoal de conhecimento – desenvolvimento de conceitos e técnicas – assim como na originalidade das ideias e obras, o erro é visto sempre como algo não somente relevante, mas fundamental à construção do conhecimento pessoal assim como do coletivo, ou seja, no aprendizado e na cultura.

2.2 O problema do erro no ensino de arte

2.2.1 Thierry de Duve e a crítica à escola de arte contemporânea

Em seu livro *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*, Thierry de Duve (2012) trata do lugar especial do ensino de arte em nosso tempos, situando-o em um complexo espaço conceitual em que não devem mais servir os velhos modelos.

Situa dois em especial: o academicismo e a Bauhaus. Em sua pesquisa, lida com essas duas vertentes sob enfoque crítico de duas posições distintas – e que aqui situei de maneira semelhante entre o racionalismo iluminista e positivista e o modernismo.

Embora Duve se refira mais especificamente ao aprendizado no contexto de escolas de arte – e não no ensino de arte na escola, como no contexto das propostas que apresentamos a seguir nesta tese –, pensamos que sua visão sobre o cenário contemporâneo da educação da arte pode nos ser diretamente aplicável a nosso tema considerando que as heranças ideológicas apontadas pelo autor são as mesmas observadas em escolas de base, assim como nas faculdades de arte, ainda que com consequências pedagógicas expressivamente distintas.

Representando a primeira corrente, Duve contextualiza a visão acadêmica na “observação da natureza e a imitação da arte existente”, processo de aprendizado artístico que se dava principalmente “pela aquisição de um *savoir-faire* técnico sujeito a restrições culturais específicas” (2012, p. 41). Ou seja, a formação artística era compreendida em seu caráter técnico e na capacidade de desenvolver linguagens e procedimentos. Não obstante, por essa visão o que se admiraria no

artista não seria de fato seu conhecimento em si, mas o talento – algo que não haveria de ser ensinado.

A noção educacional contida nessa vertente era a do disciplinamento de sujeitos favorecidos por um dom; e àqueles que por ventura não o fossem, ao menos seria possibilitado o trabalho artesão. Essa visão de mundo fazia a distinção clara entre arte e artesanato, mas somente “por meio da continuidade de uma mesma corporação que cada um ocupava o seu lugar” (DUVE, 2012, p. 42).

Duve expressa que as mudanças técnicas, sociais, econômicas e ideológicas levaram à dissolução do artesanato, abrindo caminhos para o questionamento dos modelos tradicionais e, por fim, ao surgimento da vanguarda. O artista agora surgia como um crítico do passado e paladino do futuro – sua excelência passa a ser notada a partir de sua visão crítica e de seu olhar para o novo. Essa nova configuração influenciou diretamente a educação, uma vez que a objetividade de cânones ligados à imagem do homem (como medida de todas as coisas) dava lugar à noção de subjetividade. Thierry de Duve diz que “a psicologia substituiu a anatomia no seu papel de discurso fundador do humanismo artístico”.

Segundo essa nova forma de pensar, as faculdades inatas relacionadas à produção de arte seriam propriedade de toda pessoa e o acesso a elas seria dado pelo desenvolvimento da percepção, que, combinada à imaginação, daria vazão ao principal conceito que nortearia a educação em arte a partir desse momento: a criatividade. Praticamente todos os teóricos que surgiram da discussão sobre a educação em arte a partir desse período discutiram conceitos de criatividade.

A corrente de pensamento que viria a se contrapor ao academicismo viria desse contexto modernista e da sistematização dos processos de percepção realizados pela notória escola de arquitetura e artes, a Bauhaus.

Duve compara os dois modelos que, a seu ver, formam a base do ensino de arte até os dias atuais: o modelo acadêmico e o modelo Bauhaus. A seguir, considera a ambos ultrapassados:

O primeiro acredita no talento, o segundo na criatividade; o primeiro classifica as artes por ofícios, o segundo por meios; o primeiro enaltece a imitação, o segundo a invenção. Os dois modelos estão obsoletos. O modelo acadêmico entrou em crise quando começou a ganhar o apelido de academicismo. Seu declínio correu sob a pressão da arte moderna e, por

isso, nenhuma volta ao passado é imaginável, pois corre o risco de causar um blecaute em tudo o que a modernidade produziu em termos de arte e artistas. O modelo Bauhaus também entrou em crise declarada. O fenômeno é mais recente, entretanto não é novo, ele data da década de 1960. Este também é solidário à arte de seu tempo e contemporâneo da crise de confiança pela qual atravessou o modernismo desde aquela época (DUVE, 2012, p. 46).

Duve contrapõe nas duas vertentes as noções de talento e criatividade, ao mesmo tempo em que propõe a ideia de que não seria necessária a escolha por nenhuma delas em absoluto, mas que uma nova maneira de se pensar o ensino de arte poderia vir a incorporar ambas as posições. O autor diferencia as duas concepções pelo ponto de vista da exclusão e da inclusão, quer dizer, expressa que, enquanto o talento é uma compreensão que pressupõe desigualdade entre as pessoas, a criatividade viria a ser vista como recurso universal.

Entendendo tal distinção como completa inversão de ideologia, Duve diz não ser difícil a constatação de que “os progressos da ideologia e da criatividade andam de mãos dadas com a ideia de democracia e igualitarismo”. A crença moderna de que todo mundo poderia vir a ser artista em potencial tem relação direta, pois, com a concepção de criatividade intrínseca a qualquer pessoa.

Definindo assim de forma antípoda os dois modelos ligados a talento e a criatividade, ofício e meio, imitação e invenção, Duve lista – para cada contraposição de conceito – uma série de consequências que considera questionáveis para o ensino de arte.

Ao se referir ao ensino ligado ao modelo Bauhaus, em que o ofício – aprendizado ligado a técnicas e procedimentos – seria substituído então por meios – suportes, gestos e linguagens que servem ao questionamento e a experimentações –, o autor cita três consequências a uma escola de arte compreendida não por ofícios, mas pelos meios:

[...] a primeira é que em princípio nada deve restringir o acesso singular aos estudos de arte. A segunda é que imaginamos que a própria arte pode ser ensinada e não apenas os meios técnicos da arte. E a terceira é que uma introdução à arte em geral deve preceder qualquer especialização (DUVE, 2012, p. 47).

A contradição apontada por Duve diz respeito ao fato de escolas de arte terem uma “ilusão nociva” de que produzem artistas ao mesmo tempo em que os estudantes já haveriam de ser em si artistas em potencial. O autor reflete que professores possuiriam consciência de que por fim existiria o talento e que a criatividade em si viria a ser um “mito”.

A seguir, Duve trata da segunda polaridade conceitual entre os dois modelos, a de imitação e invenção. Atribuindo ao modelo Bauhaus o ensino baseado na ideia de invenção e expressão criativa para a liberação de seu potencial artístico, o autor reconhece nesse processo a ruptura sistemática com o passado e a rejeição ao mestre. Lista novamente três consequências:

[...] Primeiro, o ensino que visa suscitar a invenção tende a julgar seus alunos quase quantitativamente, sobre a frequência da invenção como tal, sobre sua novidade, até mesmo sobre seu caráter descontínuo e aleatório, sobre o frescor do inesperado; [...] Em seguida, como forma de apoio, tal ensino incentive a experimentação sistemática sobre o meio, todavia ao contê-la dentro dos limites ele a transforma em campo de prática ao invés de um simples terreno de aprendizado. Enfim, ele expressa relutância em discutir os conteúdos dos trabalhos dos estudantes cultivando o formalismo. Estes são os efeitos cumulativos da generosidade da ideologia da criatividade e de uma concepção de História da Arte que se concentra no futuro para obter sua legitimação (DUVE, 2012, p. 50).

Duve suspeita do mito da criatividade, vendo no modelo Bauhaus uma concepção igualmente anacrônica; não obstante, enfatiza que não defende de forma alguma o retorno ao ensino acadêmico, mas reafirma a todo instante em seu texto a percepção de que o modelo educacional da Bauhaus é decadente e ainda vigora nas escolas de arte contemporâneas.

Em certo ponto de seu livro, o autor aponta a um impasse quando afirma que “um paradigma implodiu sem que, contudo, um novo paradigma surgisse”. Descrito como sintoma de nossos tempos, Duve (2012, p. 53) acredita ser esse um problema particular para além da arte, mas sobretudo a seu ensino e a “parte de seus pressupostos, suposições ou preconceitos que necessitam urgentemente de revisão”.

Duve descreve a perda de popularidade que sofre a concepção de criatividade ao final da década de 1960 por conta dos valores ideológicos antiburgueses. A questão do talento e da criatividade perdeu terreno para a noção

de “atitude crítica”, trabalhada na teoria de autores como Lukács, Adorno e Althusser e – com a teoria da arte de Jerome Stolnitz – começa a vigorar a ideia de “atitude estética”.

Nesse mesmo período, inicia-se um conflito ideológico na arte entre críticos que consideravam que não poderia haver arte fora de seus ofícios – pintura, escultura – e aqueles artistas que, em linha duchampiana, acreditavam que a arte residiria no conceito.

A cultura da invenção, ao perder força com a crise que então se instaurava na arte, passa a se opor de maneira menos enfática à cultura da imitação; e a ausência de modelos passou a ser percebida “como uma perda e não como uma liberação”. Afirma que “a capacidade de inventar sem olhar para trás esgotou-se”. Duve salienta ainda a necessidade de se “reabilitar a noção de talento”, perder o preconceito com a palavra e o medo pedagógico. Acima de tudo, o autor acredita no ensino da arte como campo de formação do “juízo estético”. Duve (2012, p. 63) crê no ensino do juízo estético. A terceira consequência listada por ele acerca da ideologia da criatividade mereceria, a seu ver, que, se fosse mantida: ensino de arte iniciado por um curso geral, antes da especialização.

O autor reafirma a ideia de que é preciso primeiramente de regras antes de se poder vir a rompê-las. Entretanto, igualmente verifica o declínio do formalismo acadêmico, assim como do conceito de criatividade. Deflagra o momento de extrema crise educacional na arte no qual escolas apresentariam a seus estudantes um espaço contraditório de “dois cursos que negam um ao outro”.

Em certo momento de *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*, Thierry de Duve explica que não quer de fato propor um modelo novo de escola de arte, mas uma experiência para alunos iniciantes que se iniciasse pelo modelo existente baseado em pressupostos de criatividade, meio e invenção, mas para que aos poucos se direcionasse o ensino para outros pressupostos que intercala como simulação, tradição e julgamento.

A simulação seria a própria condição escolar, onde o contexto não traz de fato as obras para dentro das salas, mas as interpreta em uma espécie incursão “turística” ao passado. A tradição é o conceito que Duve entende ser necessária à reabilitação, extraíndo-a de sua compreensão puramente academicista e deixando

de lado preconceitos modernistas – e sem desejo algum de reabilitação de ofício e meio. Por fim, reitera a necessidade da educação do julgamento estético. Entende que é importante se “historicizar” a prática em oficina e, por outro lado, se “estetizar” o ensino teórico (DUVE, 2012, p. 80).

Dessa herança – que podemos situar entre a visão neoclássica e a modernista ou entre o modelo acadêmico e o modelo Bauhaus, sem ser nem um, nem outro, mas outra proposição –, pensamos ser interessante pontuar as posições que, ainda que contrárias, convivem em nossa cultura e práticas escolares como problema e solução – a depender de cada contexto – para, a seguir, propor uma forma de práxis que incorpore a nova proposição no sentido de uma reconceituação do erro como elemento a ser assimilado na didática das aulas de arte.

2.2.2 Heranças ideológicas do ensino de arte no Brasil antes do advento modernista: liberalismo e positivismo

Se tomarmos historicamente a educação artística brasileira, podemos constatar a enorme dificuldade com que a arte pôde se estabelecer como área de conhecimento considerada de fato relevante a ponto de ser incorporada à escola básica.

O livro *Arte-educação no Brasil*, de Ana Mae Barbosa, traça um panorama histórico dos conflitos existentes na discussão sobre arte e educação no período compreendido entre a chegada da Missão Francesa e o advento do modernismo, no sentido de analisar as heranças culturais presentes no ideário de arte escolar nos períodos que se sucederam.

Por meio da pesquisa de Barbosa, podemos perceber que foram muitos os conflitos históricos para a implantação de uma efetiva educação em arte. Da tradição jesuíta – muito mais ligada à literatura do que às artes visuais – à preponderância de um pensamento escolar voltado para a preparação ao ensino superior, passando pelos ideais neoclássicos da Missão Francesa, podemos compreender como o estabelecimento de valores artísticos na escola sofreu enorme resistência por parte da cultura educacional e científica como um todo.

Com relação à história do ensino de arte em nível nacional, Barbosa traça a relação entre os valores artísticos neoclássicos da Missão Francesa e o advento de duas correntes ideológicas presentes na escola nas primeiras décadas do século XX: o liberalismo e o positivismo. As duas correntes divergiriam como princípios metodológicos, mas também se articulariam como ideias pedagógicas que serviriam de herança ideológica à chamada educação artística até os dias atuais. Ana Mae Barbosa pontua que:

O desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação vinculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais. Entretanto a partir de 1901, passaram a exigir uma linguagem comum, o desenho geométrico, que era proposto às escolas secundárias como um meio, não um fim em si mesmo.

Para os positivistas era um meio de racionalização da emoção e, para os liberais, um meio de liberar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção (BARBOSA, 2006, p. 80-81).

Essa posição é de tal modo expressa no texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1997, p. 22).

Barbosa expressa que desenho geométrico como disciplina acaba por receber importância exagerada e transformando-se em um “fim em si mesmo”. Como propostas pedagógicas, ambas buscavam se estabelecer no currículo, orientando-se de maneira distinta.

No que diz respeito ao ensino de Desenho na escola primária, embora inscrita no sistema de educação utilitária e, portanto, situada na zona de influência das correntes liberais do ensino de Desenho, duas diferentes orientações lutavam para se impor – a baseada no desenho geométrico e a baseada no desenho do natural (BARBOSA, 2006, p. 80).

Mais adiante (BARBOSA, 2006, p. 101), a autora descreve o processo histórico que trouxe a influência da psicologia à educação do desenho, desde a

criação de uma cadeira de Psicologia Aplicada à Educação por Oscar Thompson, diretor geral da instrução pública em São Paulo à publicação do trabalho de Adalgiso Pereira com análises do grafismo infantil (2006, p. 103).

Foi a primeira vez que no Brasil se encarou o livre grafismo infantil como índice de processamento lógico – mental e como meio para investigá-lo.

Já os positivistas brasileiros haviam afirmado a importância do Desenho para o desenvolvimento do raciocínio mas, neste caso, o Desenho não era tomado no sentido da livre expressão da criança, mas no sentido de submeter sua atividade gráfica a padrões considerados belos ou estéticos e a modos de redução da forma à ciência. À geometria (BARBOSA, 2006, p. 103).

O trabalho de Adalgiso Pereira é descrito por Barbosa como pioneiro ao buscar “averiguar de que modo se inicia, e como se desenvolve na mente da criança a representação figurada das coisas mais comuns que a circundam” (BARBOSA, 2006, p. 103).

Adalgiso Pereira lança seu olhar sobre o “erro” dos desenhos infantis, considerando-os “autocorrigíveis” por conta da “atividade constante de desenhar” (BARBOSA, 2006, p. 108). O trabalho de Pereira expressa, segundo a autora, que os chamados “erros” deveriam ser observados como características particulares do desenho da criança.

Demonstra que os **erros**, as “aberrações estéticas” [...] representadas pelos desenhos das crianças, não devem ser atribuídas a deficiências psíquicas mas encaradas como caracteres próprios dos desenhos das crianças. Caso contrario “incidiríamos no **erro** idêntico ao que haveria em castigá-las por serem vivazes, quando sabemos ser específica a vivacidade nesse período da vida”, diz Adalgiso Pereira (BARBOSA, 2006, p. 108).

A autora pontua a presença dos modernistas Anita Malfatti e Mario de Andrade para a valorização estética da arte infantil e na introdução de novos métodos de ensino de arte, “baseados no deixar fazer⁵ que explorava e valorizava o expressionismo e o espontaneísmo da criança” (BARBOSA, 2006, p. 112).

A autora conclui seu livro citando a Semana de Arte Moderna como evento que serviu “por um lado, à valorização do desenho como técnica, e por outro, à

⁵ Tradução da expressão francesa *laissez-faire*, de que trataremos mais adiante.

exaltação dos elementos internos expressivos como constituintes da própria forma” (BARBOSA, 2006, p. 114). Cita, por fim, a influência da Bauhaus após a Segunda Guerra Mundial no “desdobramento dialético das tensões entre o Desenho como Arte e o Desenho como Técnica, entre a expressão do eu e a expressão dos materiais” (BARBOSA, 2006, p. 115).

As tradições positivistas e liberais descritas por essa autora nessa passagem do início do século XX levou as escolas a uma pedagogia do desenho voltada à aprendizagem de técnicas de desenho – da observação da natureza às cópias de estampas, em uma lógica escolar de preparação para o trabalho técnico e impulsionada pela revolução industrial; em contrapartida, a posição modernista que ali insurgia se opunha ao enrijecimento do traço gerado pelo estudo técnico e valorizava aquilo que acreditavam ser a livre expressão criativa, autoexpressão, tendo na espontaneidade infantil a sua grande referência.

Ainda que creiamos que o estudo das técnicas seja importante para o desenvolvimento e reconhecimento das linguagens da arte, parece-nos que a posição modernista possuía sim justa razão à época em sua nova orientação pedagógica. Fez-se necessária uma radical modificação na práxis escolar com relação às artes para que se pudesse avançar e trazer a escola para mais próximo das revoluções estéticas oriundas das vanguardas artísticas do início do século XX.

Assim, divergindo dos valores tecnicistas que pontuavam essa época – com base no pensamento positivista e liberal – foi possível a instauração de uma nova forma de pensar as linguagens da arte no contexto escolar.

2.3 Problemas históricos do conceito de erro na educação em arte

2.3.1 Posição 1: Coerção em sala de aula – Identificação da concepção de erro como instrumento inibidor de processos pessoais

A noção de ensino como “transmissão” de saberes vigorou pela primeira metade do século XX. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), disciplinas como Desenho e Trabalhos Manuais eram parte dos programas

de escolas primárias e secundárias, mas sob a compreensão de “transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes”.

Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos (BRASIL, 1997, p. 22).

A visão do professor como detentor do conhecimento a ser “irradiado” para os alunos e a Didática voltada ao domínio de técnicas tradicionais tinha no conceito de erro seu principal aspecto no estabelecimento de sua ação didática. A maneira de se ensinar um saber se focava na pura ideia de transmissão de conhecimentos e, por conseguinte, em sua apropriação devida por parte dos alunos. O “erro” era então compreendido enquanto má compreensão de tais saberes; correspondendo, portanto, à não reprodução correta dos modelos tradicionais, o erro haveria de ser por fim objetivamente corrigido pelo professor.

A correção de padrões estéticos centrados no conhecimento da tradição por parte do professor tem por fim sua base no princípio de coerção; ou seja, na repressão do ato espontâneo do aluno no sentido do cumprimento das regras estáticas de cada conteúdo estudado.

Para discutirmos a ideia de coerção no contexto de ensino-aprendizagem, podemos nos referir às ideias sobre o *erro construtivo* de Jean Piaget, comentadas por Yves de La Taille (1997) em seu texto “O erro na perspectiva piagetiana”, em que Piaget classifica as interações sociais em duas formas distintas e pedagogicamente opostas: coerção⁶ e cooperação.

Coerção seria a interação dada de maneira hierárquica e peremptória, onde a visão unilateral determinaria a ação por meio de obediência a ordem superior e com base em repetição de padrões preestabelecidos pela tradição. Contrapondo-se a esse conceito, Piaget traz a ideia de cooperação, interação social em que prevaleceria o diálogo e a troca recíproca, em relação de mútua troca de valores

⁶ Também aparece com a palavra *coação* em algumas traduções.

onde a imposição daria lugar a explicação e em que afirmações sumárias de uma verdade absoluta seriam trocadas por demonstrações.

A desconstrução dos modelos clássicos de representação pelos movimentos modernistas levou a educação artística a repensar sua relação com o erro em sala de aula; ou seja, a ideia em si de se corrigir um aluno em sua manifestação artística não possuía mais lugar no século XX. Com a referência na ruptura com cânones artísticos, a noção de expressão tomava o lugar dos cânones antigos de desenho.

A descentralização de modelos estéticos a serem seguidos trouxe a ideia de que aprendizes deveriam agora buscar sua própria referência e, para tanto, serem estimulados a descobrirem seu próprio caminho estético sem a interferência de outros padrões visuais. O apontamento do “erro” técnico e a intervenção do professor então passaram a ser vistos como forma de coerção e de consequente inibição da criatividade e expressão livre do aluno.

O apontamento do erro, a partir do advento modernista na arte e na educação, passa a ser, pois, sinônimo de coerção, para usarmos a expressão trabalhada em Piaget. Toda e qualquer intervenção didática realizada pelo professor nos trabalhos dos alunos – ainda que em processo de aprendizagem – passou a ser percebida como imposição autoritária de modelos que somente viriam a inibir o desenvolvimento do sujeito na linguagem.

2.3.2 Posição 2: O problema do *laissez-faire*

A expressão francesa *laissez-faire* – “deixar fazer”, que poderia ser melhor traduzida como “deixar acontecer” –, tornou-se sinônimo de ineficácia didática, uma vez que se verificou mais tarde que os trabalhos dos alunos tinham pouco desenvolvimento de linguagem, tanto do ponto de vista do domínio de técnicas tradicionais, assim como em suas poéticas pessoais.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) trazem em seu texto sobre educação e arte uma breve contextualização sobre as mudanças de conceito no ensino de arte ao longo do século XX. No excerto a seguir, os PCNs tratam da

questão do “deixar fazer” e da livre expressão e de suas consequências pedagógicas à época:

A mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno também ocorreu no âmbito do ensino de Arte.

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e autoexpressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na idéia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção.

Ao professor destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”.

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

O objetivo fundamental era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas a sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de Arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, etc. (BRASIL, 1997, p. 20-21).

Respaldados na concepção de livre expressão e de criatividade, a pedagogia da arte desse período deixou os estudantes desamparados de referências técnicas ligadas à tradição das linguagens artísticas, passando esses agora a buscar sua

produção de imagens a partir de seu repertório pessoal e, por conseguinte, isto os levava a produtos artísticos que, em semelhança com o aspecto criticado pelos educadores modernistas, começava igualmente a criar alguns padrões, assim como as produções infantis que possuem muitos elementos comuns devido a seus diferentes momentos de desenvolvimento gráfico.

A artista Eva Furnari descreveu tais limitações didáticas do tempo em que lecionou no Museu Lasar Segall no diálogo descrito em *Uma história íntima do desenho*, na dissertação de mestrado de nossa autoria:

A experiência de Eva como professora do Museu Lasar Segall fez com que começasse a desenvolver um pensamento próprio, respaldado por teorias e práticas educacionais, a respeito da educação em artes. Acompanhou de perto um momento importante do pensamento sobre a educação artística no Brasil, em que a ideia de auto-expressão artística viria a modificar as práticas nessa área pedagógica.

– Tinha a Escola Brasil, historicamente. Havia um trabalho de soltura do traço. Somente com adultos. Soltar, soltar, soltar. Era o oposto do Liceu, que era técnico e acadêmico. Com o tempo virou um maneirismo. Você nem aprende a desenhar as proporções, nem nada. Qualquer coisa fica bonita, mas tudo muito parecido, muito igual. Isso é tão nefasto como um ensino só acadêmico. Atendiam ali no atelier somente a jovens e adultos. Em geral jovens.

Referiu-se ao pensamento de Viktor Lowenfeld, autor que era referência da arte/educação nessa época.

– Lowenfeld fala muito do trabalho com crianças. Mas é outro sistema. Até oito a onze anos, ela começa. Até sete anos é espontâneo, sem julgamento sobre seu trabalho, garatujas, os esquemas todos. A partir dos oito anos, ela desenvolve a capacidade de abstração e julgamento sobre o próprio trabalho e vê que seu desenho não é igual ao que ela vê e ela acha que o desenho está ruim e não atende a necessidade dela de fazer a realidade. A maior parte das pessoas estaciona nessa fase. Um comando de censura, ela trava. Entra num círculo vicioso. Não produz, trava, fica prisioneira de um julgamento severo.

Eva explicou-me que, segundo Lowenfeld, todo mundo poderia ser artista. Bastaria que se libertasse a pessoa desse bloqueio que a impedia de desenvolver seu trabalho. Nessa época, Eva disse-me que boa parte dos cursos de arte da época seguia nesse mesmo sentido, buscava desbloquear as pessoas para poderem fazer arte, desenvolver sua impressão. Não obstante, Eva falou-me que agora já não pensa nessa linha (MENEZES, 2010, p. 141).

Com medo de uma eventual inibição da criatividade pela rigidez técnica, a educação em arte acabou por empobrecer-se didaticamente e igualmente do ponto de vista das produções dos estudantes, como indicou o depoimento de Eva Furnari.

O texto dos PCNs traz a seguir o movimento de reação de educadores nos anos sessenta a tal concepção do deixar fazer e da livre expressão:

Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, questionando basicamente a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.

Em linha semelhante expressou Thierry de Duve (2012) que, se não há parâmetros para o desenvolvimento técnico, torna-se menos acessível o fazer artístico. Mais além, podemos inferir que será difícil a ruptura da tradição sem o mínimo conhecimento dela. Artistas referenciais da arte moderna, tais como Pablo Picasso e Henri Matisse, possuíam formação clássica e técnica de desenho e pintura muito aprimorados e, somente por isso, foram capazes de realizar obras pioneiras ao desconstruir a imagem naturalista e redefinir o conceito de arte.

Parece-nos que a ausência de referenciais didáticos para o ensino das linguagens acarretou – ainda que até certo ponto por justa razão – em uma prática pouco construtiva em sala de aula de arte. Partindo dessas duas posições antípodas – porém ambas bastante justificáveis em seus contextos históricos –, pretendemos aqui buscar a hipótese de uma re colocação do conceito de erro que, mais do que negar a ambas, incorpore o sentido de cada uma para redefinir novas formas de incorporação positiva da ideia de erro em sala de aula de arte.

2.4 O erro construtivo de Jean Piaget

Diante da questão do erro no processo de aprendizagem, Jean Piaget teceu o conceito de “erro construtivo”. Em sua teoria, o erro deve ser pensado como fator potencializador do aprendizado, sendo incorporado como momento essencial de construção do conhecimento. Ao compreender que o sujeito educando não somente assimila informações já existentes – mas as reconstrói –, o instante do erro pode ser

observado como ponto de descoberta de conceitos e estabelecimento de relações novas que servirão de base para a construção de conhecimentos novos.

Piaget compreendia a aprendizagem em um processo que denominou *equilibração*, em que informações e experiências são assimilados às estruturas mentais e cognitivas em um movimento intelectual de adaptação e reorganização em diferentes contextos. Por essa razão, deu o nome de *equilibração*, pois ocorre a passagem de um momento de desequilíbrio ao reequilíbrio. Nessa perspectiva, o professor possui um importante papel ao interferir nos instantes de problematização e descoberta do aprendiz nos quais o erro construtivo é parte. A intervenção do professor não se reduz a meramente apontar a discrepância entre a concepção do aluno e o conceito avançado estabelecido nas práticas reflexivas da sociedade, precisa incitar a reflexão sobre novos caminhos e possibilidades conceituais a partir do que já construiu.

Lino de Macedo (1994), em *Ensaios Construtivistas*, identifica três níveis de erro. No primeiro nível, o erro não é reconhecido de fato pela criança, pois as eventuais respostas contraditórias diante de determinadas propostas não lhe seriam realmente perturbadoras por não terem consciência daquilo que ali seriam considerados desvios ou contradições diante da resposta ao problema.

Em nível 2, a criança adquiriria a consciência das contradições provocadas pelas suas respostas a certo problema e, por conseguinte, teria agora necessidade de corrigi-las por fim. Embora a intervenção do professor tenha um resultado mais efetivo, a possibilidade de reversão de pensamento não estaria completa nessa fase por se tratar de algo limitado em seu sistema cognitivo.

Tal superação, segundo Macedo, se daria no terceiro nível, onde o erro pode vir a ser antecipado, anulado e, por fim, corrigido. Estaria aqui estabelecido um quadro de autonomia de pensamento e, dessa forma, o momento mais propício para a intervenção exterior pelo adulto.

Na educação em arte, parece-nos que a intervenção nos três níveis citados precisa ser diferente; compreendendo as demandas de aprendizagem de cada nível para ter eficácia, o erro em arte pode fazer parte do processo de desenvolvimento dos trabalhos, até certo ponto.

A admiração do desenho infantil – comum a tantos artistas modernistas como Klee e Miró – parece ter a ver com a liberdade expressiva que possui a criança no nível 1, em que o erro em si não é sequer reconhecido por ela com relação aos códigos estabelecidos em cada linguagem, o que viria a acarretar na espontaneidade tão reconhecida e até mesmo invejada por grandes nomes da arte moderna.

A identificação de problemas e possíveis desvios de uma proposta por parte do aluno – e até mesmo a opção por assumi-las como problema ou não – merece atenção especial do educador, pois, no âmbito artístico, a superação de si mesmo na construção de linguagens da arte parece ter um ritmo próprio, apesar do diálogo constante com as produções artísticas às quais se tem acesso, e, exatamente dessa forma singular, podem surgir trabalhos interessantes.

O erro construtivo não se transforma por meio de simples acertos em um sistema de convenções; ou seja, um aluno não poderá reconstruir conhecimento simplesmente, perseguindo sua lógica e concluir autonomamente as soluções para um problema que exija uma resposta factual como o nome da capital de um Estado. O erro construtivo é parte do processo de construção da inteligência, quer dizer, relaciona-se com a maneira como a pessoa desenvolve seu pensamento.

Para usarmos conceitos de Piaget, podemos dizer que o processo de *equilíbrio*, como fruto de adaptação e reorganização ao meio, deve ser reconhecido em sua complexidade e, em se tratando de arte, a riqueza interpretativa diante de uma situação-problema merece a flexibilidade de observação de seus múltiplos resultados possíveis e até admiráveis.

No texto “O erro na perspectiva piagetiana”, Yves de La Taille (1997) trata da questão do erro em Piaget, mostrando a maneira como o erro foi aos poucos deixando de ser aquilo que chamou de “pecado capital da aprendizagem” até encontrar novos sentidos para o pensamento pedagógico. Por meio dos conceitos de Piaget, La Taille trata das diferentes visões sobre o conhecimento.

A questão do conhecimento como interpretação é apontada pelo autor e, cremos, tem importância central para o trabalho com arte. Para pensarmos sobre esse tema, podemos nos remeter aos conceitos piagetianos de observável e coordenação, como explicado por Yves de La Taille em seu texto:

[...] os observáveis são os fatos percebidos e as coordenações são justamente as interpretações que o sujeito faz sobre aquilo que observa e, conseqüentemente, determinam a qualidade das próprias observações (LA TAILLE, 1997, p. 29).

Ao conceber conhecimento como interpretação, La Taille (1997, p. 26) lança mão da expressão de Piaget “assimilação” como citado no texto por “converter em substância própria”; ou seja, é na interação com o meio que o sujeito pode vir a construir conhecimento. Afirma que conhecer é um ato de interpretação, sendo que conhecer “significa assimilar o objeto à interpretação de que a inteligência é voltada”. E ao definir o conhecer como interpretação, destaca que “a qualidade das interpretações” vai depender dos “diversos níveis de estruturação da inteligência”.

Com o cuidado de não haver aquilo que chamou de “sacralização do erro” por diferentes leitores da teoria piagetiana, La Taille diferencia a maneira de se ver o erro – da criança, no caso – em duas formas, uma negativa e outra positiva. A negativa diz respeito somente à observação sobre a correção ou incorreção do conhecimento. A positiva observa que tais interpretações, ainda que incoerentes com dados concretos estabelecidos socialmente, possam ser testemunho da “atividade da inteligência infantil”.

A evolução da inteligência seria um aspecto ligado a outra visão de conhecimento, para além da interpretação/assimilação do sujeito de elementos de seu meio: a noção de conhecimento como construção.

La Taille (1997, p. 32) define construtivismo como

[...] conjunto de teorias que afirmam que a evolução da inteligência é fruto da interação do sujeito com seu meio, interação na qual, por meio de um trabalho ativo de ação e reflexão, ele cria ferramentas cada vez mais complexas para conhecer o universo.

Dessa forma, o autor compreende que Piaget jamais concebe o conhecimento como simples cópia da realidade – dos objetos e discursos presentes em seu meio. A partir de tal concepção, o olhar sobre os erros observáveis no processo de desenvolvimento recebe significações mais amplas do que o exercício de sua “condenação sumária” ou mera relativização de valor “como produção dos alunos”.

Ao revelar o olhar sobre o erro construtivo como fundamental para o processo de aprendizagem do aluno – e como algo que precisa ser compreendido em seus

processos, ao invés de ser meramente ajustado a determinadas respostas ou punido com más avaliações –, a teoria de Jean Piaget trouxe a noção de conhecimento não somente como aquisição de informação ou técnica, mas sim como interpretação. Podemos inferir que a perspectiva da criança não é a de aquisição, mas a de criação.

Ora, essa nos parece ser a essência da produção em arte: toda forma de conhecimento estabelecida por obras de arte é fruto de uma visão pessoal ou de uma maneira particular de fazer artístico. Em sala de aula de arte, essa mesma compreensão pode nortear o trabalho do educador, onde o respeito ao processo de criação e de autonomia no estilo pessoal deve ser um dos pontos de sua maior atenção ao intervir diante do eventual desvio de alunos a determinadas propostas dadas.

Para nossa pesquisa, parece-me que essa é a grande questão: como incorporar o erro sem necessariamente corrigi-lo e, no entanto, não desprezar a importância da reconstrução de sistemas presentes nas linguagens estruturadas nas práticas sociais no processo de sala de aula. Ou seja, como estabelecer parâmetros didáticos que não se fechem peremptoriamente em uma experiência meramente disciplinadora, e igualmente não se abram sem critérios em uma prática sem visar ao desenvolvimento efetivo de habilidades e conceitos.

2.5 Erro e errância na construção de conhecimento em arte

Voltando ao tema da polaridade filosófica e didática que apontamos aqui, em que perpassar a história do ensino de arte é essencial, reiteremos que, mais além do que simplesmente fazer a crítica à livre expressão ou do ensino tradicional e/ou tecnicista da escola orientado à produção industrial, a reflexão sobre o erro como elemento didático essencial à prática educacional em salas de aula de arte pode vir a considerar parcialmente as qualidades de ambos os polos de pensamento.

De fato, a aula de desenho da escola baseada no racionalismo iluminista e positivista não há de ser revivida, pois, cada vez mais, essa visão se faz mais rígida e anacrônica diante do princípio da incerteza incorporado pelo mundo contemporâneo – como aponta Edgar Morin (2000) em *Os sete saberes necessários*

à *educação do futuro*. Não obstante, a aula de arte que não reconhece a importância do estudo de suas linguagens e técnicas estabelecidas ao longo da história parece igualmente limitante do ponto da construção da identidade artística do aluno e defasada do ponto de vista pedagógico.

2.5.1 Erro e errância

A questão central sobre a qual nos debruçamos sobre esta pesquisa é acerca de um possível novo lugar à ideia de erro na educação em artes. Quer dizer, há que se estabelecer referências históricas e formação de repertório técnico para que possa haver o desenvolvimento criativo/expressivo de um educando. Todavia, não se pode mais conceber – após a arte moderna – um ensino/aprendizagem de arte que contemple um olhar que distinga a ação do aluno por meio de resultados de certo ou errado com base em modelos externos à sua criação.

Talvez a primeira luz para a resposta de tal indagação esteja na própria questão etimológica da palavra erro. Do latim *errare*, traz a ideia de se andar sem destino, perder-se. Daí a expressão prima, *errância*. Errar é sempre caminhar, e só se percebe o erro quando se retoma um caminho de forma considerada adequada.

O nome *errante* é atribuído pelos dicionários em geral àquele que vagueia de maneira incerta, sem destino. A ação desse nômade – o ser sem domicílio determinado e fadado ao acaso – denomina-se *errância*. Em contrapartida, o verbete *erro* tem uso vernáculo em sentido praticamente oposto; ou seja, relacionado a noções de oposição à verdade, cálculo equivocado, falsa doutrina ou imperícia.

Parece-nos curioso que a palavra *errância*, que etimologicamente tanto se aproxima do termo erro, acabe por servir exatamente para invalidar seu significado em sua ação e contexto. Ou seja, ao *errante* não se pode atribuir a noção de erro, sendo que não há de fato uma estimativa de objetivos claros em seu caminho. A ausência de expectativa de seus resultados invalida a noção de que haveria por fim a possibilidade de apontamento de um eventual equívoco de sua parte.

Do ponto de vista didático no contexto da arte, o erro precisa ser visto sob o enfoque de diferentes dimensões etimológicas. Assim, é tão necessário que se

estabeleçam parâmetros didáticos de aprendizagem que observarão possíveis desvios e desacertos diante de cada atividade, como estimular o aluno ao acaso de suas ações pela proposta artística a ser desenvolvida. A arte se modifica pelos desvios da forma, pela errância de tantos artistas que se permitiram caminhos que transformavam ou superavam os anteriores, ajudando a formar novos estilos ou movimentos artísticos.

Se pensarmos em um protagonista da arte como um errante, não podemos imaginar que poderá meramente receber um manual de instruções para acertar o caminho. A errância pressupõe processos pessoais, buscas particulares, escolhas subjetivas e conhecimento de um campo de forças preexistentes, artísticas e estéticas. Assim parece ser o caso da arte. A intervenção meramente prescritiva pode ser um fator de bloqueio da errância individual.

Ao errante não se oferece um mapa; mas o diálogo com o mundo e o acesso pessoal a informações é essencial para a construção de sua trilha.

2.5.2 Estética do desvio e desvio da estética

Se considerarmos o erro não como um mero desacerto, mas como algo resultante de uma busca pessoal filiada a uma ou mais culturas artísticas, podemos remeter o termo erro à ideia de criação e de autonomia criativa. O reconhecimento dos códigos de uma linguagem por aquele que cria em arte ou por parte de um aluno depende de um caminho próprio de desenvolvimento nas aprendizagens, e não de um método único e transferível. O desafio do professor de arte é buscar compreender a singularidade e as questões que o aprendiz se coloca em sua arte. O erro em si é muitas vezes o desvio necessário para se trilhar um novo caminho; trata-se daquilo que chamarei aqui de *estética do desvio*.

Na *estética do desvio* o erro pode ser visto como parte da criação.

Contudo, no âmbito da prática de sala de aula de arte – espaço em que constantemente precisamos traçar parâmetros e manter certo equilíbrio de atividades e reflexões sobre elas –, podemos indagar afinal sobre quais bases podemos apontar de fato um erro cometido por um estudante.

Creio, a partir de experiências e pensares acerca dessa questão, que, se fizermos a turmas de arte uma determinada proposta didática, o único erro a ser apontado será o de presença de uma diversidade de trilhas, ou seja, respostas artísticas, portanto, desvios, a partir do enunciado da tarefa.

Assim, o erro é parte essencial do processo da arte quando a *estética do desvio* é validada: uma forma e uma filosofia de se caminhar sem destino predeterminado. Em contrapartida, o erro deve ser apontado quando se revela alguma forma de *desvio da estética*: a inadequação diante de uma proposta, ou seja, um desacerto completo em relação à consigna enunciada.

A construção de estilo e poética pessoal se dá ao mesmo tempo que a aquisição da linguagem enquanto “domínio dos códigos consensuais”, para utilizar a definição de Humberto Maturana (2005). Creio que hoje a questão essencial que se apresenta – para além de se tomar posição a favor ou contra modernistas ou classicistas – não é de fato a obrigatoriedade do ensino de determinadas técnicas artísticas ou não na escola, mas como lidar com os processos individuais e seus desvios a partir dos procedimentos ali estudados; ou seja, o desenvolvimento possível de estilo tanto quanto a dificuldade pessoal diante desses códigos e técnicas. A sensibilidade do professor é caráter primordial, pois reside em compreender o lugar de erro – desvio da estética – ou de errância – estética do desvio – em cada um: apontar o desvio ou “acolhê-lo”.

O desvio presente na arte tem suas bases em questões bastante subjetivas como noções de gosto pessoal, tema bastante desenvolvido por Emmanuel Kant (1995) em sua obra *Crítica da faculdade do juízo*. Para o filósofo, o julgamento de algo se dá ao mesmo tempo por uma *faculdade intelectual (entendimento)* e igualmente por uma *faculdade sensível (imaginação)*.

Ambas teriam relação com o prazer estético para Kant. Os caminhos de desenvolvimento de linguagens artísticas passam invariavelmente por processos particulares de buscas de sentido lógico e cartesiano (intelecto), bem como de imaginação, e os eventuais desvios que possam realizar os alunos em momentos distintos podem ser pontos de partida para a construção de conhecimento e desenvolvimento do gosto. O bloqueio a esse desvio pode significar o bloqueio do prazer estético e uma interrupção abrupta de um processo de entendimento e imaginação que poderiam vir justamente a se iniciar ali.

A construção de estilos pessoais, assim como a incorporação da linguagem, se dá, portanto, de forma singular para cada sujeito, e o respeito a esse processo deve vigorar em sala de aula em respeito ao próprio processo do fazer artístico. Entretanto, também se deve ressaltar a importância de reconhecer os códigos estabelecidos pelas diversas tradições artísticas como forma de ampliação de repertório artístico e estético.

Há uma curiosa relação essencial entre o conhecimento da cultura como valor e como elemento possibilitador de seu próprio crescimento estético; ou seja, sem ponto de partida, algo para se transformar ou criar oposição, não há como ser gerado um espírito que transcende o dado, o já existente. A ruptura ou inovação como premissas acabam por estabelecer-se igualmente como valor de novos estilos na arte. Um curso de arte que tem em sua base pedagógica a ideia de iconoclastia como padrão de atitude artística, sem fornecer aos estudantes a possibilidade de conhecimento efetivo das linguagens artísticas e sua história, tende fatalmente a bloquear os possíveis processos de construção artística que levaram os grandes artistas ao desvio estético em sua época e, por conseguinte, ao estabelecimento de proposições poéticas inovadoras.

A apresentação de regularidades na arte é tão – ou mais – essencial para a educação do que o estímulo de suas quebras conceituais. Em seu tratado sobre harmonia, o compositor moderno Igor Stravinsky resalta a importância da construção de regras para a liberdade artística; creio que isso é verdade tanto do ponto de vista de uma maior possibilidade de caminhos para serem trilhados esteticamente, bem como sob a hipótese de virem a ser violadas eventualmente.

[...] a vontade humana deve impor limites a si mesma. Quanto mais a arte é controlada, limitada, trabalhada, mais ela é livre. Quanto a mim, sinto uma espécie de terror quando, no momento de começar a trabalhar e de encontrar-me ante as possibilidades infinitas que se me apresentam, tenho a sensação de que tudo é possível. Se tudo é possível para mim, o melhor e o pior, se nada me oferece qualquer resistência, então qualquer esforço é concebível, não posso usar coisa alguma como base, e consequentemente todo esforço se torna fútil. [...] O que me liberta da angústia a que me lançara uma liberdade irrestrita é o fato de que sou sempre capaz de sintonizar imediatamente com as coisas concretas que estão aqui em questão. Não tenho uso para uma liberdade teórica. Deem-me algo de finito, definido – matéria que pode prestar-se à minha operação apenas na medida em que é proporcional às minhas possibilidades. E essa matéria se apresenta a meu exame acompanhada de suas limitações. Devo, de minha parte, impor minhas próprias regras. No entanto, quem de nós ouviu falar de arte com outra coisa senão o reino da liberdade? Essa espécie de heresia

está uniformemente difundida, porque se imagina que a arte está fora dos limites das atividades ordinárias. [...] Minha liberdade, portanto, consiste em mover-me dentro da estreita moldura que estabeleci para mim mesmo em cada um de meus empreendimentos. Irei ainda mais longe: minha liberdade será tanto maior e mais significativa quanto mais estritamente eu estabelecer um campo de atuação, e mais me cercar de obstáculos [...] quanto mais restrições nos impusermos, mais libertamos nossa personalidade dos grilhões que aprisionam o espírito (STRAVINSKY, 1996, p. 63).

À infinitude de possibilidades ou “liberdade irrestrita, o compositor atribui a ideia de angústia e terror. Cercar-se de obstáculos e restrições serve a Igor Stravinsky para aquilo que aqui chamaremos de parâmetros didáticos e que a professora de desenho Angela Rocha, como veremos adiante, chamou de situação rigorosa: a possibilidade da linguagem.

Sem o limite estabelecido por regras, não há como se cultivar o erro como elemento criativo.

2.5.3 Cultivo do erro: um erro só é um erro quando se estabelecem as regras

Erro é um conceito que somente faz sentido relacionado a determinada situação, quer dizer, à adequação a códigos estabelecidos em cada contexto. E no caso especial da educação em arte, parece apenas fazer sentido construtivo quando o desafio proposto pelo professor coexiste ao desafio pessoal.

A ideia que pretendemos aqui enfatizar é a de que o conceito de erro na educação em arte não merece somente ser refletido, todavia – mais além – ser cultivado; o olhar conservador está no conceito de acerto, enquanto que o germe da revolução reside sempre no erro, e isso vale igualmente para o aprendizado. A escola poderia ser pensada como o espaço do conhecimento científico, quer dizer, um lugar de questionamento constante e de dúvidas conceituais, mais do que certezas. Essa é a própria concepção de ciência.

Embora a escola não possa de fato vir a abolir o erro, sempre pode lançar constantes dúvidas sobre o que é o acerto. Dessa forma, a concepção de verdade seria trocada pela de crítica. O cultivo do erro deve partir do conhecimento da regra

e da permissão estimulada ao seu desvio no momento em que a regra já tiver sido reconhecida efetivamente.

A educação que contempla a permissão ao erro cultiva-o, por fim. O cultivo do erro é o fator que possibilitará a desobediência criativa. No entanto, a desobediência somente pode ser criativa quando fruto de uma experiência genuína e jamais por uma desobediência irreflexiva e padronizada. Um aluno que se recuse a permanecer em silêncio durante a exposição de conceitos realizada por um professor repete um padrão de comportamento de todas as salas em que o processo educacional não gere sentido aos alunos.

A desobediência criativa deve apontar caminhos ou, ao menos, apontar falhas pedagógicas e não somente sabotar a experiência coletiva. A obediência torna-se crítica, pois a criatividade é o processo em que se nega o caminho reconhecido para valer-se de uma nova rota especulativa.

O cultivo do erro não compreende em si a mera ideia de estímulo explícito a formas de ruptura, mas sim ao movimento de acompanhamento dos processos pessoais e seus desvios possíveis – e jamais impostos – diante de uma proposta didática em arte que se apresenta como uma pergunta direcionada ao estudante, mas sem uma resposta definida e única. A singularidade de cada evento estético se apresenta na própria proposta em que relações se estabelecem em limites indefinidos a serem traçados por cada educando.

Há que se salientar que nem toda atividade proposta necessariamente segue os mesmos propósitos didáticos e que, em um processo de sala de aula, certas atividades podem se voltar para o desenvolvimento de determinada linguagem e, em outro momento, à sua desconstrução.

Dessa forma, o erro – tanto na orientação para a aquisição de linguagens tradicionais, como para o desvio pessoal em um processo artístico – é instrumento essencial à construção técnica – entenda-se técnica como domínio de ações instrumentais particulares, produzindo arte ao interligar a prática de códigos consensuais a poéticas pessoais.

3 DIÁLOGOS

3.1 Desenho e erro: uma introdução ao diálogo com professores-desenhistas



Figura 1 – *Pablo vestido de Arlequim*, de Pablo Picasso

Em *Pablo vestido de Arlequim*, Pablo Picasso não conclui a pintura de toda a tela, mantendo o desenho sem cores onde se representam os pés do sofá e os do menino, além de não procurar esconder a correção da posição das pernas do modelo, mantendo assim o esboço do desenho original. Tal atitude artística revela sua intenção de valorizar o processo errante no desenho, não desmerecendo o “erro” como fator de imprevisibilidade na obra de arte.

Em recente palestra sobre criatividade, o escritor norte-americano Ken Robinson⁷ contou ao público a história de uma menina com dificuldade de concentração nas aulas da escola e que acaba por se interessar pelo desenho. Certa ocasião, ao ser questionada pela professora sobre o que estaria desenhando, ela teria respondido “estou fazendo um retrato de Deus”. Surpresa, a preceptora exclama: “Mas ninguém sabe como é Deus”, com o que a criança conclui: “Vão saber em um minuto”.

A história, que poderia talvez nos servir como fábula da invenção do conhecimento, trouxe-me a indagação sobre os possíveis espaços de criação nos ambientes escolares.

A menina que desenhava Deus assim o fazia por ainda não ter “aprendido” a lição de que aquilo não seria possível. Como na famosa frase atribuída a Jean Cocteau: “Ele não sabia que era impossível. Foi lá e fez”. A possibilidade de se inventar conhecimento parece residir no desconhecimento de sua impossibilidade. A ideia de escola como espaço disciplinar – não somente no sentido de possuir disciplinas específicas, mas principalmente pela concepção de disciplinamento de ações de grupos de alunos – acaba por mantê-la como órgão pensado como mecanismo fechado em paradigmas que não são planejados para serem “tocados” pela criatividade.

O desenho da criança é a metáfora do processo de conhecimento criador, a capacidade de se criar uma imagem por meio de um trabalho pessoal de linguagem. O desenho é, entre as artes, a menos valorizada como linguagem própria na história da arte. Costuma ser pensada como projeto, prévia de obra. Isso vale para o desenho em outras áreas de conhecimento como a arquitetura e a engenharia. O desenho permanece na base das realizações e é provável que seja esse mesmo fato que o torne tão especial como símbolo do aprendizado e do conhecimento.

A menina ainda não havia sido convencida de que não seria capaz de desenhar a face de Deus. Ainda não fora formatada pela rigidez das verdades disciplinares e pela disciplina-princípio. Isso me faz refletir sobre as imagens de conhecimento, que ainda são muito praticadas na educação escolar. A imagem do conhecimento como balde a ser despejado é o fantasma que ronda a expectativa de

⁷ Em conferência TED, disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vVEQiAdVTmc>>.

muitos educadores e pais de alunos e gestores pressionados pela *performance* no vestibular e sistemas públicos de avaliação das escolas.

A imagem do conhecimento como *iceberg*, ou seja, como uma mínima parte revelada de uma estrutura incrivelmente maior de conteúdos, serve para apontar a precariedade da imagem visível, em que o conhecimento do aluno deveria se defrontar com o conhecimento mediado pelos professores nas escolas. O desenho de Deus realizado pela menina trouxe-me à tona – ou à superfície – uma outra imagem sobre a construção do conhecimento: o conhecimento como desenho.

Em texto feito para o livro *Disegno, Desenho, Desígnio*, organizado pela artista visual Edith Derdik (2007), o músico e semioticista Luiz Tatit compara o desenho à fala humana, onde a linha do desenho em relação àquilo que se vê no todo corresponderia a algo como as consoantes em relação às vogais, ou seja, a delimitação do espaço-tempo que possibilita a compreensão de diferentes signos. O desenho se faz por uma linha errante – que erra por aventura e não por equívoco – e abre caminhos para a visão de um todo.

No cotidiano das salas de aula observamos que a tensão entre disciplina e indisciplina parece ser uma constante inevitável em qualquer aprendizado e sistema de ensino. E assim o é, independente de se buscar as mais diferentes formas de imobilização de subversão dos sistemas. Essa mesma tensão é elemento inerente a todo e qualquer espaço de arte e ciência.

O físico Mario Schenberg (1985) disse certa vez que o cientista precisava da intuição tanto quanto o artista para desenvolver suas teorias. Afirma, no livro *Diálogos*, que o conhecimento adquirido não nos leva à construção de mais conhecimento por si só, mas que depende de processos pessoais de buscas e riscos assumidos em todo processo. Pensamos, não obstante, ser necessário que não percamos de vista ou compreendamos de forma errônea tais afirmações. Não que o conhecimento estabelecido não seja de ordem fundamental para a construção de novas formas de pensar, muito pelo contrário, o domínio das linguagens é o fator que possibilita essencialmente a procura pelo novo. A incorporação do conhecimento estabelecido pela tradição é tão essencial ao processo do aprendizado como o desenvolvimento da autonomia de criação e pensamento pessoal. Entretanto, a questão do desenho infantil despertou-nos a dúvida sobre o tipo de conhecimento que se concebe ainda hoje no ambiente escolar.

Tendo na imagem do desenho o traço errante da criança a delinear a possibilidade de emergência da imagem, impossível ao senso comum, qual seja, a do Criador, penso que a discussão sobre o termo “errar” pode ser interessante. Para o pintor impressionista Degas, o artista deve partir de um “erro pessoal” para desenvolver seu trabalho (apud VALÉRY, 2003, p. 160). Na mesma fala de Ken Robinson, ele expressa que não é possível criar se houver o medo de *errar*.

Jean Piaget, por sua vez, em uma lógica diferente, entende o erro como parte fundamental para o crescimento intelectual da criança, pois seria exatamente nesse momento de especulação e tentativa que se daria a construção de sua capacidade de aprendizagem e criação de conceitos. Dessa forma, o próprio desenvolvimento cognitivo de um sujeito está ligado intimamente à possibilidade de formular caminhos pessoais, ainda que distantes daquilo que se poderia estabelecer como resposta certa e única a uma equação particular.

Diante da indagação a respeito do tipo de formação que devemos pensar hoje na orientação pedagógica, parece-nos, insistimos, que a resposta possa estar pronunciada nas linhas criadoras da menina que desenha Deus. A educação para o futuro é cada vez mais a educação para aquilo que não se pode antever e, sobretudo, para aquilo que se pretende arriscar. Uma educação para a *errância*: a superação do medo do erro, que se dá muito próximo do medo da invenção.

Linguagem

No livro *Emoções e linguagem na educação e na cultura*, o biólogo Humberto Maturana (2005, p. 24) definiu a linguagem como o “domínio das coordenações consensuais de conduta”, afirmando que as linguagens servem sempre para nos unir e jamais para nos afastar. Em *Linguagens da arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos*, Nelson Goodman se refere a linguagens, como termo que “deveria, estritamente falando, ser substituído por ‘sistemas de símbolos’” (2006, p. 11).

Tendo a dimensão linguagem como tema importante à estrutura deste trabalho, tomaremos o sentido de Goodman como referencial a fim de evitar confusões semânticas diante de diferentes concepções do termo. Antes de se construir estilos, compartilha-se de um sistema simbólico universal. Assim, a linguagem surge como um conjunto de símbolos a ser compartilhado e aprendido

em suas regras e, por conseguinte, um novo conjunto de símbolos – pessoal – a ser inventado e por fim compartilhado. O aprendizado da linguagem como construto social – seja ela o desenho ou a matemática – deveria servir para nos inventar espaços de união e *errância* de conceitos.

O desenho sugere um plano que projeta, embeleza, mas não pretende preencher os espaços em branco diante de nossa visão; “incompleta-se” para nos dar a possibilidade de seu preenchimento. A cultura burocrática do excesso de atividades e conteúdos e da aversão ao erro nas escolas compõe empecilhos ao desenvolvimento criativo dos sujeitos. A admiração da *errância* é o mesmo fascínio que tanto acompanhou os artistas modernistas diante do desenho da criança. O desenho é a imagem que nos faz ver no instante que nos dá a possibilidade de completar com nossa imaginação os espaços vazios por entre as linhas; essa incompletude me parece essencial para vislumbrar hoje qualquer orientação educacional.

Assim como é lugar comum a ideia de que o desenho está na base das artes visuais, praticamente boa parte da história da educação artística se alinha à história da educação do desenho no Brasil⁸. Mais além, a maior parte das pesquisas sobre arte infantil se relaciona primordialmente com o desenho da criança.

Diante das razões aqui elencadas, optamos por entrevistar dois desenhistas e também professores acerca do tema, e sobre a maneira particular como cada um observa seus processos de criação, bem como seus posicionamentos enquanto educadores e formadores de opinião.

3.1.1 Análise da entrevista com Angela Maria Rocha (professora de desenho na FAU-USP)

Graduada, mestre e doutora pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), Angela Rocha leciona principalmente nos temas de ensino de desenho, pintura, imagem e representação e documentação

⁸ Como bem sistematizado na pesquisa “História da Educação Artística no Brasil” por Ana Mae Barbosa.

para a arquitetura. Professora associada da mesma instituição, cedeu a entrevista na própria faculdade, por entre seus trabalhos na pós-graduação.

Angela entende que a questão do erro depende de uma expectativa com relação a resultados. Conversamos que tal expectativa pode muitas vezes vir por parte dos próprios alunos e que, em suas aulas, Angela busca eliminar tais concepções.

– O chamado “bom desenho” é o naturalista.

Angela entende que a ideia de avaliação não deve passar por um critério que avalie habilidade naturalista ou simplesmente o uso fluente de técnicas de desenho. Em contrapartida, costuma avaliar o processo de forma quantitativa, ou seja, contabilizando o número de desenhos realizados, em contraposição à avaliação de “qualidade” dos desenhos em particular. A preleção de sua disciplina optativa na FAU é presencial somente.

Tendo realizado boa parte de sua docência em desenho na FAU-USP, Angela também atuou em oficinas culturais e em espaços educacionais como o Centro Universitário Maria Antonia, onde atuou em aulas de desenho no curso de Especialização em Linguagens da Arte.

– No Maria Antonia havia muita gente que vem da educação artística.

A professora considera que os cursos de educação artística muitas vezes deixam a desejar em termos de formação nas diferentes linguagens e, por isso, os cursos livres e de extensão são opções para estudantes e professores se desenvolverem nessas áreas.

Angela entende que seu processo pode possivelmente ser entendido como algo intuitivo.

– O que tenho em mente é que se trata de um fazer, de uma prática. É como uma oficina, em que se procura transmissão de uma experiência em um fazer. Eu desenho, faço gravura, faço pintura e aquarela. Tenho uma visão das obras que não necessariamente são aquelas que as histórias da arte ou a crítica enunciam. E é com essa experiência no fazer que desenvolvo as aulas, procurando me posicionar no lugar do aluno, entender dificuldades, “ler” seus desenhos em voz alta para que também o façam.

Contou que teve um especial retorno por parte de alunos de seu trabalho como professora de desenho ao atuar fora da FAU-USP. Talvez por não se tratar de processo no contexto de elite universitária, a observação de suas aulas lhe rendeu muitos elogios de estudantes que comumente incorporavam seu modo de trabalhar como um modelo.

– Os alunos gostavam da forma como eu dava aula, aprendiam até por imitação.

Enfatizou que nada havia de explícito em sua didática.

– Nada com faça isso ou faça aquilo...

Conversamos a respeito de suas aulas na FAU-USP. Trabalhou ali sempre com muitas aulas de modelo vivo e desenho de objetos. Diante dessa modalidade de aula de observação, Angela considera ter muita liberdade para suas propostas. Concentra sua didática no trabalho com propostas em aula e em sua própria observação dos processos; vai construindo novas propostas a partir das necessidades que percebe a cada desenho realizado pelos alunos.

Em turmas de vinte a trinta alunos, Angela costuma desenvolver múltiplas ideias de trabalho com eles para promover diferentes conceitos. Afirmou não ter como prática a exposição dos conjuntos dos desenhos ao final das aulas para observação geral, pois considera desinteressante e pouco produtora aos estudantes em seus processos nas oficinas. A respeito do desenvolvimento técnico das turmas, contou que costumam ser muito heterogêneas, não é regra o desenho já estar de fato bem estruturado nos alunos; a despeito de não serem completamente inexperientes, de uma maneira geral há poucos desenhistas realmente fluentes ali.

Os cursos costumam durar um semestre.

– Dezesesseis aulas de aproximadamente três horas.

As aulas ocorrem em sala fechada com pranchetas e comumente se realizam com modelo vivo. Em geral, os alunos trabalham apenas com grafite e papel; às vezes usam caneta e chegam a trabalhar com aquarela em determinadas ocasiões.

– Uso aquarela para observarem a questão da cor.

Angela possui um caderno em que anota todas as atividades que segue elaborando ao longo dos anos de curso de desenho nas mais diversas e heterogêneas turmas. Suas ideias surgem em meio a cada processo de cada grupo em particular e Angela desenha ali sua didática, buscando trabalhar questões específicas que lhe ocorrem a cada experiência.

Explicou que a preocupação central nas oficinas de desenho da FAU-USP não são realmente o desenvolvimento do desenho em si, mas do senso de observação dos estudantes de arquitetura. Questões como a antecipação do olhar sobre a materialização e o pensamento sobre a textura e a cor, para além da discussão sobre a forma.

– Bauhaus é muito ligado a forma, sabe?

Referiu-se ali a clássicas noções de composição visual como equilíbrio, harmonia, simplicidade, entre outros daqueles que pontuou como códigos estabelecidos pelo modelo de ensino Bauhaus.

Assim como expresso por Thierry de Duve em *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*, Angela disse desconfiar do conceito de criatividade, tão popularizado pelo pensamento modernista a partir da Bauhaus. Alinhando-se ao pensamento crítico de Duve, entende a ideia de criatividade como algo pouco significativo aos processos didáticos.

– A mística da criatividade não tem nada a ver com desenho de observação. Ali não existe a questão de ser criativo ou não.

Angela prefere muitas vezes não se referir a trabalhos individuais, mas estabelecer propostas para todos e expressar-se não diretamente ao aluno, algo que poderia ser tomado como crítica pessoal. Declarou que a observação expressa ao coletivo costuma fazer com que os alunos sempre olhem para o próprio desenho, investigando-o para saber se há algo relacionado ao seu trabalho.

Como exemplo, disse ter percebido, certa vez, que em determinada turma os alunos desenhavam imagens pequenas no papel, algo que a levou a pensar na forma como elas poderiam vir a crescer.

– O desenho estava acanhado. Aí eu penso: como posso fazer com que ele cresça?

Estabeleceu então uma proposta em que o desenho deveria tocar ao menos três lados do papel; obrigava assim os alunos a trabalhar buscando proporções em escalas maiores e novas relações espaciais na área em branco do papel.

Conceitos como luz e sombra, ligados a técnica que a tradição de desenho estabeleceu, são pensados nas atividades propostas às turmas por Angela. Já fez um grande número delas e boa parte desenvolve nas próprias aulas, sob criação nascida do próprio contexto educativo.

– É impressionante como há propostas possíveis de desenho! Às vezes tenho uma ideia e penso: por que eu não pensei nisso antes? – ri Angela.

Tempo

Perguntamos a ela se percebia em sua didática questões claras a pontuar seu método, ainda que em meio a suas ações didáticas nascidas na incerteza. Disse que sim e apontou uma questão que percebia como importante na construção de suas propostas.

– Percebo a importância do tempo – refletiu Angela sem que eu pudesse compreendê-la em primeira instância.

Explicou que um dos aspectos que havia incorporado a suas propostas era a relação com o tempo estabelecido para a realização de cada atividade. Disse que sempre marcava tempo para os exercícios, e que a mera limitação dada por um desenho a ser feito em somente um minuto, por exemplo, levava os alunos não à inibição do traço, mas sim a um certo relaxamento com relação aos resultados, ainda que tensos diante do desafio estabelecido.

– Eu dava tanta importância ao tempo (na atividade) que as pessoas se sentiam relaxadas com relação ao resto. Bastava que seguissem as regras que podiam fazer o que bem quisessem.

Perguntamos sobre eventuais alunos que a procurassem com a ideia de que não saberiam desenhar, algo que Angela afirmou nem sequer abrir espaço para que no grupo se cogitasse esse tipo de concepção.

Falou de outra atividade que realizou no Centro Universitário Maria Antonia onde o público de educadores era muito variado e oriundo de formações distintas.

– Havia gente do teatro, artes visuais, música, etc.

Nesse espaço, contou que o depoimento dos alunos era bastante mais empolgado do que o das turmas da universidade.

– Eles falavam como se eu tivesse algum tipo de poder ou magia – riu Angela.

Nas aulas desse curso, mais voltadas ao desenho, costumava realizar uma primeira parte discutindo conceitos de desenho; fazia isso a partir de um passeio pelas artes visuais e especialmente do livro *O conhecimento secreto*, de David Hockney (2001), obra em que o autor lança seu olhar sobre a história do desenvolvimento técnico na arte. Fundado também na experiência, o módulo tinha o título de “História da Arte e a Experiência do Artista”.

Ao discutir as ideias de Hockney, busca demonstrar a maneira como ele acaba por demolir as noções de naturalismo e semelhança tão presentes ao longo da história da arte e ainda predominantes no senso comum sobre o desenho.

– Eles começam a perceber ali como o olhar engana. E o pintor sabe disso.

Angela acredita em uma avaliação indireta dos esboços e sem fazer qualquer forma de juízo de valores com relação à qualidade que poderia se atribuir aos desenhos dos alunos. Costuma conversar sobre os processos sem apontar trabalhos como exemplos ou contraexemplos, mas estimulando-os a “conversarem” com seus próprios desenhos.

Entre as experiências propõe trabalhos com as duas mãos – ora com a mão esquerda, ora com a direita – e a observação dos dois desenhos *a posteriori*.

– A ideia é descobrir o desenho como forma de expressão própria.

Por vezes, mostra desenhos de Picasso para exemplificar a expressividade possível do traço desenhista, para além da mera habilidade naturalista.

– Já experimentou copiar um nu do Picasso? – questiona a professora. – Como ele consegue trazer tanta vida para um corpo desenhado!

Caixa preta

Entre os temas que aborda em suas discussões sobre a desmitificação da técnica do desenho, traz a discussão sobre a óptica e a caixa preta, assuntos

abordados por David Hockney (2001) e que dizem respeito a dispositivos técnicos envolvendo lentes e outros recursos para auxiliar a técnica de arte realista, antecipando o que viria a ser a fotografia. Angela explica a questão do naturalismo como padrão e exigência profissional à época, e que, a partir de seu uso, essas técnicas tornaram-se padrão e exigência para o profissional, mudando o olhar do público.

– O artista tinha que fazer daquele jeito ou morria de fome!

Busca estimular os estudantes ao desenho daquilo que se está vendo, sem a expectativa de um resultado determinado. Incentiva-os a observar atentamente o maior número possível de desenhos para incorporação de uma leitura visual mais abrangente.

Em certa aula, percebeu que uma aluna desenhava pés muito grandes, desproporcionais. Em vez de chamar a atenção a esse fato, propôs ao grupo que comesçassem o desenho exatamente pelos pés, algo que fez com que a estudante se deparasse com sua questão. Entende que é dessa forma que acaba por minimizar a questão de acerto e erro no desenho dos alunos.

Ângela lembrou-se de uma oficina que realizara para um público também bastante heterogêneo – entre pessoas alheias à arte ou de música e teatro – em determinada ocasião e que tinha o nome de “Curso de Aquarela em Cartões de Natal”. Contou-nos que o ponto central que havia buscado trabalhar nessa oficina era a questão do respeito ao material. A relação com a aquarela se intensificou de tal maneira que Ângela recorda-se de chegarem quase ao final da oficina para resgatarem o tema dos cartões de Natal, que já havia ficado em segundo plano e quase esquecido.

Perguntamos sobre a questão do erro novamente, considerando que a lida com aquarela exige cuidados muito específicos com relação a sua técnica.

– Sim – respondeu. – Aí tem uma questão. Aquarela não funciona de determinados jeitos.

Explicou que, a depender do uso, a aquarela pode de fato trazer resultados estéticos indesejados.

– Pode ficar com cara de sujo, esquisito... Às vezes dá certo, outras, não.

Ângela entende que a técnica da aquarela é um permanente lidar com o erro, no sentido de não se obter realmente um controle sobre o resultado, por conta do uso de água e de seu comportamento bastante inusitado muitas vezes. Não obstante, costuma trabalhar a lembrança dos alunos a respeito do manuseio técnico de pincéis, tintas e papéis para evitar maiores surpresas negativas.

Nesse curso, a professora se lembra de um caso que lhe chamou a atenção acerca da imperícia realmente incomum que percebeu em um dos estudantes.

– Nunca vi um rapaz tão travado. Percebi um sofrimento assumido por parte dele com relação a sua suposta incapacidade em desenhar.

Todavia, o aluno permaneceu no curso, desenhando, a despeito de sua dificuldade. Recorda-se do momento em que ele realizou um traço da cintura de uma mulher e que tal fato o levou a chegar a exclamar em voz alta seu contentamento diante do desenho.

– Ele disse: “Nossa! Eu consegui fazer alguma coisa!”

Uma das questões que Ângela define como central para o trabalho com aulas de desenho é o estabelecimento de alguns elementos que limitem a ação do desenho, ou seja, que não deixem o aluno sem referências para agir sobre o papel. Com isso, a professora reitera sua desconfiança diante de concepções educacionais como “liberdade” e “criatividade” e procura dar algumas diretrizes para que o desenho possa acontecer de fato. Falou de um teste que realizou em determinada situação de oficina de desenho, onde tentou deixar a proposta livre de orientações prévias e fechadas.

– Fiz uma experiência. Pedi que fizessem um desenho qualquer na folha. Todos ficaram paralisados. Alguns fizeram algo, mas de repente ficaram decepcionados.

Angela enfatizou a diferença existente entre uma atividade “livre” e a possibilidade de se ter intenção com relação ao olhar sobre um objeto. Citou um exercício que propunha às turmas.

– Peço que os alunos desenhem uma cadeira e que, ao final do desenho, sigam desenhando esta cadeira em outras posições, sobrepondo os desenhos. Dou

um minuto para desenharem as cadeiras, que são colocadas de minuto a minuto em posições sucessivas para desenharem.

O resultado, segundo Angela, costuma lembrar algo como o *Nu descendo a escada*, de Marcel Duchamp. Peço que realizem o desenho das diferentes posições de diversas maneiras:

- Com mais ou menos pressão do lápis ou outro material sobre o papel, com cores diferentes para cada posição da cadeira, e assim por diante.

Acredita que nossa concepção de erro está ligada exatamente à noção de controle sobre o desenho, e que, nesse tipo de desafio, tal ideia se diluiria.

- As pessoas abdicam do controle quando você cria uma situação mais rigorosa.

Angela trabalha sob a premissa de que é exatamente o rigor, cremos que se refere ao deslocamento do controle do desenhista para a observação da orientação do enunciado do professor, e que a ideia de espontaneidade não se traduz à prática efetiva quando solicitada de forma meramente livre de orientações. Segundo ela, há o deslocamento do controle sobre o desenho que realizam, experimentam outras maneiras de desenhar e de ver. Podem “esquecer” hábitos, expectativas e se permitir ao que habitualmente temeriam ser considerado “erro”.

- Ninguém fica espontâneo se você pede para que fiquem espontâneos.

No caso de Angela, ela considera o fator tempo muito importante para o estabelecimento das propostas. Entende que um tempo muito extenso dedicado ao mesmo desenho pode vir a ser pouco interessante ao processo.

- Um desenho muito tempo trabalhado e corrigido parece até estar “cansado”.

O rigor das propostas antecipa uma observação dos desenhos dos alunos não vinculada a valores de rigor avaliativo. Explica que a noção de erro e acerto no desenho dos alunos acaba por não encontrar sentido em suas oficinas por não trabalhar sob expectativa de resultados definidos. A professora procura eliminar expectativas equivocadas dos alunos.

Erro x surpresa

– Esse erro a que você se refere é a contradição entre o desejo de controle dele sobre o que ele acha que seria o melhor e a surpresa do acontecimento.

Para Angela, um dos aspectos mais interessantes do desenho que se pode produzir é a própria surpresa que se pode obter com os desenhos ao final de cada experiência. Gosta de observar obras do pintor fauvista Henry Matisse junto aos estudantes para ilustrar a surpresa do traço errante.

– Legal ter surpresas. Se você não se surpreende, perde a graça. Fica chato o desenho.

Perguntamos sobre eventuais insatisfações individuais dos alunos a respeito de seus próprios trabalhos, com o que Angela disse considerar curioso que não é algo que se lembra de acontecer ao longo da experiência com as oficinas. Segundo ela, os participantes costumam ficar de fato satisfeitos com seus desenhos, assumindo autonomia sobre os processos pessoais, algo que faz com que ela raramente interfira criticamente sobre eles.

Lembrou-se de uma menina que adorou participar da oficina que realizou pelo simples prazer de desenhar, sem nenhuma expectativa técnica ou mesmo regozijo com sua produção.

– Ela queria simplesmente continuar desenhando. Não era excepcional, mas o “poder desenhar” já lhe era experiência de bom tamanho.

Perspectiva

Indagada sobre o trabalho com a técnica de perspectiva clássica, sendo que a maior parte de suas oficinas ocorre no contexto de uma faculdade de arquitetura, Angela apontou o tema como uma questão bastante delicada. Trabalhando seus conceitos em uma disciplina específica, ela constata que o trabalho com a perspectiva é delicado, e que a técnica em si acaba por ser de muito difícil assimilação pelos alunos. Ainda que apresente os procedimentos da referida técnica de maneira bastante sistematizada com relação a suas regras de aplicabilidade, percebe nos alunos uma extrema dificuldade em compreender tais conceitos.

– Na hora de se pôr em prática, ficam todos meio “embananados”...

Ainda que procure demonstrar todos os conceitos implicados na técnica em questão – como linha do horizonte, linha de terra, ponto de fuga, ponto de distância, etc. –, busca mostrar que aquilo que se desenha de acordo com a perspectiva renascentista não seria de fato aquilo que todos enxergam, mas uma maneira de se organizar o olhar baseado na filosofia que emergia à época de sua criação.

– Tento mostrar que o que eles desenhavam em perspectiva não é o que eles estão vendo, mas o que um “outro” está vendo. É uma loucura!

Explicou que a dificuldade com o tema diz respeito à concepção do senso comum que entende a forma como se dá o desenho por perspectiva como sendo por fim o desenho da realidade. Procura sempre mostrar que aquilo não passa de um sistema muito particular, tão verdadeiro como outras maneiras de desenhar objetos distanciados.

Os alunos realizam diversos exercícios ligados a essa técnica específica; alguns buscando a altura do observado, outros, ponto de fuga e ponto de terra. Introduce o conceito de ponto de distância⁹.

– Com ele você faz qualquer coisa, eu digo. Porém, na aula seguinte, ninguém se lembra daquilo, é como se nada tivesse acontecido.

Angela compreende que, apesar da técnica de perspectiva parecer ser muito intuitiva, trata-se de um sistema que trabalha com formas de se equacionar imagens baseando-se em regras muito particulares.

– Não é intuitivo. Tem uma cultura, tem a geometria.

Para trabalhar compreensões sobre a linha em perspectiva, Angela por vezes utiliza o espelho.

– Comecei a fazer uma experiência. Tinha um tatame disponível e (pelo espelho) dava para ver claramente que o tatame ia encolhendo no reflexo. Só conseguiram ver e desenhar depois que expliquei a direção de cada linha. Pedi que colocassem um lápis na horizontal para diferenciarem o ângulo formado por cada linha a ser desenhada do objeto em perspectiva.

⁹ Conceitos de perspectiva clássica – ou icônica – em que se traçam linhas de referência relativas à altura do olho do observador e aos ângulos que se pretende similar à visão.

Contudo, ela constata que, de maneira geral, os alunos nem sequer costumam se interessar muito pela técnica, até mesmo pela dificuldade de se criar fluência em sua utilização no desenho.

Olhar

Para trabalhar conceitos de luz e sombra, Angela realiza com alunos atividades com giz de cera em duas cores de cada vez. Uma para a representação das sombras e a outra para a luz, variando-se a cada desenho buscando alto contraste.

Compreende que o trabalho com desenho lida necessariamente com expressão, para além de uma concepção que pode ser comum em que se acredita no desenho como representação da realidade. Pensa que desenhar aquilo que se vê não é jamais desenhar de fato o objeto, mas optar por formas de expressão de suas particularidades por meio de linhas.

– Como não se desenha realmente tudo que se vê, sempre há escolhas.

Em sua livre-docência, Angela expressa em determinado trecho que a questão central de se dar aula é a do aprendizado do olhar.

– Olhar a realidade à sua volta, olhar o que o aluno faz. O desenho do outro, o desenho dos artistas.

Para ela, o que de fato importa é o refinamento da percepção.

– Perceber que todo o mundo visível está sempre dizendo coisas.

Remete a conversa novamente à questão da caixa preta e ao sentido da imagem fotográfica.

– A civilização das imagens faz com que tudo pareça centrado na ideia da caixa preta e que a arte possa vir a ser espelho da realidade –, expressa Angela com relação à busca comum pela imagem naturalista.

Método

Perguntamos a ela se observava por fim um método definido em seu modo de dar aulas. Angela não nomeia sua maneira de trabalhar, mas se vê em um lugar

diferente do ensino técnico e daquele baseado no estímulo à criatividade. Indagada sobre uma filosofia de ensino de arte contemporânea, respondeu que cada pessoa tem a sua procura e que o que de fato importa é abrir caminho ao sensível e à observação de outras subjetividades.

– Falo sensível pois é algo que está em uma aparência sensível, e aquilo tendo sido produzido é uma forma de se estabelecer uma relação. A gente não sabe exatamente qual a cor que cada um vê. Há uma porção de fenômenos assim.

Vê como centro de sua pedagogia o desenvolvimento da percepção, à margem dos códigos estabelecidos pelas diferentes tradições. Refere-se tanto à tradição técnica da renascença como aos códigos da Bauhaus.

A arte está sempre em outro lugar, afirma a professora.

Alteridade

No Centro Universitário Maria Antonia, Angela usualmente fotografava desenhos dos alunos. Ao final do processo da oficina, fazia projeções com todos os desenhos fotografados. Disse fazer isso para que os estudantes pudessem observar seus trabalhos com um olhar distanciado.

– É importante criar a alteridade, dissociar-se de seu desenho. Pessoas muitas vezes olham o próprio desenho com o olhar do outro.

Angela entende que é preciso que os alunos incorporem a noção de alteridade, ou seja, a noção do ponto de vista do outro. Entende a compreensão histórica ligada à percepção de uma intersubjetividade presente nas linguagens.

– Entender que o que está feito ali, uma outra pessoa fez. Objetos não são só objetos, coisas não são só coisas: alguém fez.

Sobre sua didática, diz surpreender-se com a quantidade de propostas possíveis. Percebe na sala de aula um espaço de criação de atividade, muitas vezes em improvisação, ou seja, tomando decisões no ato, e onde ela tem participação direta no processo.

– Fico em posição de fazer com eles. Modifico o que estou fazendo. Vejo o desenho de um e de outro, proponho mudanças.

Ao final a professora faz sua avaliação com critério quantitativo e não qualitativo, por não ver sentido no julgamento de valores estéticos no processo de suas aulas.

Representação

Angela, em sua livre docência, tratou do tema da representação. Passando por conceitos de Platão, trabalhou o de representação na arquitetura, teatro e desenho, além de dialogar com ideias de Howard Gardner e da Psicologia da Arte. A questão central de Angela na sua livre-docência trata de um ponto fundamental daquilo que define o erro nas aulas de arte, ou seja, a arte ligada à ideia de representação naturalista, como algo que já concebe o erro como algo ligado à ideia de imperícia diante de técnicas tradicionais.

– A representação é simbólica, conceitual.

Remeteu-se novamente à caixa preta e à predominância da concepção de imagem fotográfica no ideário do senso comum, a despeito do advento da arte moderna e de trabalhos em sentidos plurais na arte contemporânea.

– O mais antigo dos conceitos de arte é a representação.

Explicou que a ideia de expressão veio bem depois, onde a discussão sobre aquilo que se está vendo em uma obra acaba por dar lugar à indagação acerca do que o artista tentaria dizer com ela.

Angela dialogou com ideias de Howard Gardner (1997) presentes no livro *As artes e o desenvolvimento humano*, em que o autor não observa o desenvolvimento da criança do ponto de vista de sua cognição – como em Jean Piaget –, mas em seus processos particulares de desenvolvimento simbólico; ou seja, as formas singulares como a pessoa lida com os símbolos na arte. O texto aborda o desenvolvimento humano tendo em vista seus aspectos implicados na apreciação e produção da arte. Segundo Angela, Gardner (1997, p. 123) faz referência ao conceito de erro, relacionando-o às expectativas daquilo que, em outra chave, seria compreendido como “acerto”.

Identificação

Angela relatou alguns casos que a fizeram perceber a necessidade do cuidado extremo que se deve ter ao se apontar críticas ou mesmo sugestões que soem dessa maneira a alunos ainda que em diferentes processos de incorporação de linguagens artísticas.

Observa que aqueles considerados “bons desenhistas”, ou seja, os alunos com certa experiência em desenho e facilidade na linguagem, costumam entrar e sair do curso sem grandes interferências em suas formas de desenhar; estas já viriam previamente incorporadas e inspiradas em outros modelos como mangás ou outros padrões gráficos. Perguntamos se ela interferia nesse tipo de processo:

– Às vezes crio atividades que não lhes permitem agir da mesma forma.

Contudo, Angela percebe que, por já possuírem um padrão de desenho, igualmente esse tipo de aluno também se incomoda com observações críticas, e que a razão dessa adesão possa vir a ser igualmente uma identificação pessoal muito forte com os trabalhos.

Em contrapartida, percebe no contato com muitos estudantes que a procuram que o curso de educação artística é, ainda hoje, bastante precário no sentido da formação técnica dos estudantes. Lembrou-se do caso de muitos anos atrás de um aluno que a procurara no início de uma oficina cultural para lhe mostrar algumas aquarelas de sua autoria. Eram trabalhos de cunho abstrato – não figurativo – realizados por borrões coloridos feitos com a tinta sobre o papel. Percebendo tamanha inexperiência no trato com a aquarela, Angela apontou por fim uma série de fragilidades técnicas nos trabalhos que, a seu ver, poderiam ser mais bem trabalhadas no desenvolvimento da linguagem. Desapontou-se mais tarde ao constatar que, após a conversa, o aluno não mais compareceu à oficina. Entendeu, então, que, por o aluno estar provavelmente muito identificado com seu trabalho, não foi capaz de incorporar as observações de ordem técnica, tomando-as como críticas pessoais.

Angela constata que o modo como muitas pessoas se envolvem com seus desenhos se dá de maneira muito pessoal e emocional, a ponto de não ser sequer possível um olhar técnico e distanciado sobre os trabalhos.

– A experiência me tocou. Comecei, depois disso, a ter mais cuidado.

3.1.2 Análise da entrevista com Claudio Mubarac (professor de desenho da ECA-USP)

Claudio Mubarac possui graduação em Artes pela Universidade de São Paulo e doutorado em Artes pela mesma instituição. Atualmente é Professor Associado, ministrando aulas na Graduação e Pós-Graduação do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP. É Orientador junto ao Programa de Artes Visuais, Área de Concentração Poéticas Visuais, na ECA/USP. Leciona nas áreas de Gravura, Desenho, História da Arte, Pintura e História dos Processos de Impressão. Entre 1985 e 2003 foi professor de gravura na Fundação Armando Alvares Penteado e orientador do Atelier de Gravura do Museu Lasar Segall, onde foi coordenador a partir de 1989.

Aluno de Evandro Carlos Jardim e de Regina Silveira, lançou pela Edusp o livro *Cláudio Mubarac*, com textos de Sônia Salzstein e Tadeu Chiarelli e apresentação de Evandro Carlos Jardim. Recebeu, em 1999, o prêmio Faap – *Cité des Arts*. Claudio atua com diversas técnicas como gravura em metal, xilogravura, litografia, monotipia, fotografia e manipulação em computador. Imagens do corpo humano e as referências à história da gravura são elementos comuns em sua obra.

Conversamos brevemente a respeito do tema do erro em contexto de ensino de arte. Indaguei se essa questão estava presente de alguma maneira em seu cotidiano.

– De alguma maneira, tenho pensado nisso nos últimos vinte anos de minha vida –, respondeu.

Claudio contou que, em seu trabalho como professor na universidade, o desenho foi aos poucos tornando-se objeto central de sua atenção e atividade. Em função de sua especialização precoce na gravura e da trajetória no meio das artes gráficas – entre aulas e exposições de suas obras –, Claudio muito cedo tornou-se professor de gravura na Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) e, posteriormente, no Museu Lasar Segall.

Percebe hoje que a gravura é uma expansão do desenho – e não o oposto –, ainda que a linguagem do desenho seja muito relacionada à ideia de projeto, esboço ou de antecedência de algo a ser produzido como máquinas, objetos e pinturas.

Entende que o desenho possui, enquanto linguagem, algumas diferenças com relação a outras linguagens da arte.

– O desenho é extra-artístico – afirma.

Para Claudio, por conta dessas mesmas concepções, o desenho se compreende como área de conhecimento que existe para além do meio da arte, sendo parte do pensamento e da ação de diversas áreas do conhecimento humano. Por essa razão, desconfia de certas concepções que se tornaram comuns no ideário acerca do aprendizado do desenho, como, por exemplo, a noção de que a maior parte das pessoas para de desenhar em determinado período da vida estudantil – por conta de questões como a alfabetização escolar, a não iniciação sistemática na linguagem e o desenvolvimento de critérios pessoais de “qualidade estética”.

– Será mesmo que as pessoas simplesmente param de desenhar? – indaga.

Com essa pergunta Claudio refere-se ao fato de o desenho poder ser algo efetivamente mais presente na ação das pessoas do que costuma se identificar em geral. A respeito da questão do erro, iniciou suas impressões buscando uma contextualização histórica.

– Se primeiro (o curso de arte) era “academizado”, o ensino pressupunha acertos. O erro era natural. Depois libertário, no modernismo, acaba também virando dogmático. Não pensaria hoje em erro.

Claudio entende que o desenho sempre propõe soluções novas, como uma caixa de ferramentas, está sempre aberto a novos usos. A pergunta de como ensinar desenho e, nesse sentido, o que é possível ser ensinado de fato, o professor disse ter passado a reformular tais reflexões sobre o tema ao longo dos últimos dez anos. Contou que, no período em que começava a pensar sobre tais questões, prestou um concurso em sua faculdade exatamente na área de desenho e acabou por assumir as aulas dessa área.

– Foi fabuloso. Tive que reformular toda a maneira de pensar as aulas, pois das quatro que eu lecionaria, uma única seria de gravura e outras três de desenho. Nunca tinha dado curso de composição, por exemplo. Perguntei-me: o que seria isso no século XXI?

Por conta dessas suas aulas na área de desenho, Claudio passou a repensar a prática docente e a se afastar de concepções antigas. Uma de suas ideias iniciais tratava de não associar o desenho somente às artes, mas a outros campos de conhecimento e ação.

– Quando me coloco [como professor] diante de pessoas interessadas em desenho, a primeira coisa que tento pensar é em como aproximá-las da ideia de que o desenho tem a ver sim com arte, mas com muito mais outras coisas.

Nessa fase, passou a refletir sobre as divisões de categorias de desenho já estabelecidas no senso comum, como o desenho artístico, o desenho técnico, o desenho de memória e o desenho de imaginação. Compreendendo-os como aspectos presentes no desenho, porém não exatamente como gêneros, começou a questionar algumas das afirmações que haviam se tornado regras de procedimentos em aulas de arte.

– Por exemplo, um dia pensei na ideia de não se poder usar regras em aula de desenho artístico. Mas por quê? Será que não dá para usar normas históricas e todo o seu potencial em atividades artísticas de formação? Não seria esse também um manancial a ser explorado?

Perspectiva

Claudio tem no tema da perspectiva a questão central de sua introdução às aulas de composição.

– A perspectiva acaba por organizar o olhar moderno. Instala-se na cultura como padrão de forma veemente. A própria câmera fotográfica incorporou esse padrão. As fotos de hoje são todas perspectivadas na razão da perspectiva artificial.

O professor enfatizou a importância de se compreender padrões de intenção estéticos. Referiu-se à renascença italiana e ao início da idade moderna.

Perspectiva inicia como tema, mas demonstro que ela é, antes de tudo, uma ideia – ver através, ver a distância e organizar a visão no plano de forma que a pessoa que olhe este plano possa ter essa impressão.

Claudio mencionou a questão da perspectiva medieval que não condiria hoje com nossa visão perspectivada do mundo, pois seria inversa da que se instalou no século XV¹⁰.

– O espaço passou a ser matematizado.

Explicou que o esforço seguinte acabaria por ser o de se instalar essa visão do mundo como natural, em detrimento de todas as outras formas de representação de planos e profundidades. Exemplificou com a arte oriental:

– Na pintura chinesa tem-se a impressão clara dos planos, mas opera-se numa outra ordem de construção.

Todavia, Claudio reitera que, ao longo de nosso processo cultural, fomos convencidos de que essa perspectiva – a renascentista – seria a mais “perfeita”. Questiona a noção pretensa de realismo atribuída à técnica de representação estabelecida pela perspectiva clássica.

– Não é verdade aquilo. Vamos constantemente perdendo imagens pelas bordas da visão e a confusão que essas perdas causam é importante.

Assim como a professora Angela Rocha, Claudio acredita que é preciso chamar a atenção das pessoas para que percebam melhor o que eles mais enxergam. Disse-nos que, em casos em que estudantes expressam o desejo de conhecer as técnicas, como procedimentos, ele se oferece para ajudar, mas que percebe que, de uma maneira geral, aquilo não é de fato essencial à prática se não for relacionado à história do desenho. Questiona a racionalidade da época renascentista como modelo único:

– Por que, em certo lugar da Europa, se quer medir o mundo de forma tão racional e através da anatomia, da cartografia desse mundo, mapeá-lo de modo definitivo? Essa é uma pergunta crucial a se responder.

Claudio salienta a intenção de incentivar seus alunos a saírem de uma visão ingênua acerca das formas de desenho, como se essas pudessem vir de algum lugar natural. A contextualização histórica e a discussão conceitual servem à aula para balizar obras de passado e presente; não obstante, reflete que o ensino de desenho acabou por se tornar um problema na prática. Costuma trazer a questão

¹⁰ Refere-se à perspectiva clássica ou icônica, desenvolvida no período renascentista.

histórica para a aula por procurar estabelecer um “lugar seguro”, ou seja, trazer referências para o estabelecimento de parâmetros didáticos.

Ao partir da parte prática de suas aulas, Claudio busca uma condição que se “inaugure na convivência”. Ainda que em grupos numerosos, seu método acaba por fazer da experiência coletiva um lugar de atendimentos individuais. Desconfia da assertividade de métodos fechados de ensino.

– Não consigo ver um método coletivo. Algo como estudos dirigidos, fórmulas ou caminhos definidos com certezas que medem o que o aluno fez. Na prática, são trinta alunos, são trinta vibrações, trinta timbres diferentes.

Nesse contexto, Claudio vê o erro como um problema sutil, cotidiano e útil.

– Ainda que você estabeleça modelos individuais, os estudantes especulam a partir de modelos históricos.

A respeito da tensão existente no ensino contemporâneo de arte entre os dois modelos mais fortes – o acadêmico e o modernista – no pensamento sobre ensino de arte, Claudio traçou sua visão por meio de uma linda imagem encontrada no livro *O homem sem conteúdo*, do filósofo italiano Giorgio Agamben (2012).

– Agamben ilustra nossa condição histórica de trabalho na arte ao aproximar dois anjos: o anjo da melancolia de Dürer e o anjo de Klee, aquele que o filósofo Walter Benjamin (2012) traz como sua famosa imagem da história. Para ele, é uma grande parábola onde dois anjos estão nos olhando, e as ferramentas, assim como a história, estão no meio desse olhar cruzado, como instrumentos, para a gente tentar fazer algo com isso.

Claudio percebe a necessidade de, em oficina, se respeitar os espaços individuais, ainda que em grupo. Mais além, compreende a importância de se trazer para a sala de aula não somente o estímulo ao estudo relacionado ao apreciador de arte, mas principalmente a experiência do artista. Acredita que é preciso criar um ambiente de sala de aula que não busque explicar arte, mas que seja propício à experiência da arte.

– A ideia é reproduzir a possibilidade da experiência.

Sobre as expectativas e decepções dos alunos a respeito do resultado técnico de seus trabalhos, o professor diz ser algo natural dos processos.

– A rigor, todos passamos, desde o maior artista até nós, por essa experiência. Há um espaço mental onde você gera o que quer desenhar. Ao olhar, você projeta desenhos. Porém, quando faz a primeira linha, ela traz a primeira decepção, pois nunca corresponde à imagem do objeto ideal, que brilhava em um espaço mental e deverá agora iluminar um espaço material. O desenho é um fato mental, profundamente mental, ao mesmo tempo que totalmente material.

Claudio entende que o desenho, como princípio, é feito de puras abstrações, e que, independente da tecnologia que lhe sirva de instrumento ou suporte, sua essência não se altera.

– Se ele acontece como surpresa fabulosa ou estrondoso fracasso, tudo faz parte do jogo. E é arriscado.

Composição

Claudio dá um curso na ECA que tem o nome de *Composição*. As aulas se iniciam com uma pequena história dos materiais de desenho.

– Algo como “da tabuleta ao *tablet*” – ri.

Conversando sobre temas como o desenho feito a carvão até o advento das câmeras de celular, Claudio faz um passeio conceitual pelas técnicas, seus instrumentos e procedimentos. Sem a intenção de fazer uma enciclopédia de técnicas, a ideia de Claudio é a aproximação do olhar dos alunos aos processos antigos como sobrevivências.

– A distância é muito grande hoje em nossas vidas daquilo que é artesanal. Eu, na infância, ainda martelei, cortei, etc. Crianças hoje dificilmente têm experiências de oficinas manuais.

Claudio tem como intenção não apenas discursar sobre a existência desses tantos materiais, mas igualmente demonstrar que eles eram alta tecnologia em seu tempo. Deu como exemplo a conversa sobre a técnica renascentista do desenho com ponta de prata, que pode levar alguns alunos a se encantarem em sua materialidade, seus procedimentos e resultados estéticos e, ao mesmo tempo, outros a compreenderem melhor algumas obras de artistas como Leonardo da Vinci.

– Ensinar a ler o desenho. A possuí-lo.

A respeito de seu método pessoal como professor, Claudio define-se bem humoradamente através do escritor Paul Valéry, citando sua aproximação do artista ao “especialista em coisas vagas”.

Claudio nos informou que o público que frequenta suas aulas é bastante heterogêneo e ainda sofre uma série de mudanças de perfil. Por conta do grande aumento no número de candidatos – a ECA recebe cerca de setecentas inscrições para somente trinta vagas –, o ingresso ao curso tornou-se muito difícil e tem trazido público variado em termos de formação e faixa etária.

Claudio participa da comissão de avaliação da faculdade desde o início de seu trabalho como professor na instituição. Explica que o exame de seleção – que se dá por meio de uma parte escrita e outra prática – é desenvolvido de maneira que não se valoriza especialmente nenhum padrão técnico em especial, mas ações que propiciem a expressividade e a capacidade de estabelecer relações conceituais.

– Tentamos criar provas que estimulem mais a imaginação e o desembaraço do que avaliar se a pessoa sabe fazer *chiaroscuro* ou aplicar técnicas de perspectiva. Isso para nós não é valor, se isolado.

Explicou que mesmo a prova teórica não trata de um conteúdo puro de história da arte, mas sim de contextos que valorizem o raciocínio a respeito de questões ligadas ao tema. Ainda que passando por uma seleção tão apurada, há parte dos estudantes que possui pouca formação em desenho, e o público ingressante é muito diversificado e uma parte é formada de alunos mais velhos, já com outra formação, algo que, a seu ver, acaba por elevar a qualidade das discussões.

Pessoas com mais vivências têm menos medo de se colocar.

Equilíbrio

As primeiras quatro aulas de seu curso de composição trazem os únicos momentos em que há propostas coletivas; em geral, atividades de desenho de observação de objetos.

– Peço que façam jogos com objetos, enfatizando certas relações.

Claudio disse fazer uma espécie de simulação sobre a recepção do visível e as normatizações do visual. Buscando se aproximar de alguma forma da Psicologia da Arte, de Arheim, o professor costuma realizar uma atividade em que discute a questão do equilíbrio em uma composição visual, como um jogo constante entre centricidade e excentricidade das formas.

Pede aos alunos que escolham um objeto e o desenhem sobre a folha, procurando fazer esse objeto ficar o mais equilibrado possível. Contou que a grande maioria posiciona o objeto ao centro da página. A seguir, pede que agora busquem deixar o objeto da maneira mais desequilibrada que encontrarem. Nesse momento, os alunos costumam deixá-lo mais próximo às laterais da folha.

Ao término da segunda atividade, Claudio propõe a observação dos trinta desenhos – um de cada aluno. Questiona aos alunos se eles são então capazes de identificar de fato um desequilíbrio nos trabalhos realizados, com o que eles constatam que a resposta é negativa.

– Há uma força quase magnética do olhar que já esquadrinha, escolhe centros, conhece verticais, diagonais. Quase se tem um diagrama projetado na nossa visão mais cotidiana. Portanto, estudar composição não precisa – ri Claudio.

Citou o livro de Rudolf Arnheim (2001), *O poder do centro*, em que o autor questiona as teorias sobre composição que se aplicariam somente a alguns estilos ou obras. Claudio explicou que, mais velho, o autor alemão gestaltista acaba por concluir que suas pesquisas anteriores não haviam chegado ao ponto central dos aspectos relacionados à forma como olhamos composições. Nessa obra, o professor de Psicologia da Arte – autor do notório *Art and visual perception* (1974) – acende a ideia de que nossa visão trabalha incessantemente com forças radiais: uma cêntrica e outra excêntrica, ou seja, uma que converge ao centro e outra que dele se afasta.

– O olhar é uma sanfona visual que nos faz criar imagens. No fundo é a distinção entre espaço e espacialidade.

Entende que, no contexto de um curso de composição hoje, não há sentido em se referir a maneiras de “bem compor ou mal compor” ou a uma eventual busca pelo belo aplicado aos trabalhos.

– Belo em função de quê? – pergunta.

Findos os quatro primeiros encontros, os alunos do curso de composição de Claudio são solicitados a trazer às aulas seguintes as questões de desenho que porventura os tenham levado à escola de artes.

– Um adorava quadrinhos, monstros, imagens do inconsciente. Peço que voltem a fazer aquilo. Se faziam quadrinhos, que continuem a fazer quadrinhos.

A partir de suas escolhas pessoais, cada um determina um pequeno projeto a ser desenvolvido até o final do curso, realizado em ateliê. A cada aula – após a primeira hora, que possui caráter informativo sobre determinado tema – os alunos realizam sua proposta ao longo das três horas restantes da oficina.

Claudio enfatiza a necessidade de se estabelecerem parâmetros para cada proposta. A ideia purista de criatividade – tão criticada por Thierry de Duve – não remeteria a parâmetros, porém esses seriam necessários, por fim. Não obstante, um estabelecimento prévio de algum procedimental técnico ou didático tampouco seria hoje viável, dado o caráter tão plural de nossas concepções em arte.

– Se você for engenheiro, há padrões nos esquemas de construção muito consolidados. Você não inventa isso. Para a gente que é da arte e não temos mais esse lado de sermos prestadores de serviço acontece diferente.

Claudio ressalta o fato de que o artista de hoje perdeu sua vinculação social. Se antes era contratado para fazer um afresco, ele necessariamente deveria possuir os conhecimentos a respeito dos procedimentos técnicos ou perderia ao fim o trabalho. Algo que não tem sentido na área da arte em nossos tempos.

– Vivemos em um limbo, mas um bom limbo. Como artista, você começa a ter que amearhar uma série de coisas para pensar a cultura de maneira intensa.

Claudio enfatiza a importância do que viria a ser a “inutilidade” da arte.

– Se instaura em lugares onde não necessariamente deveria estar – reflete. – Por não ter praticidade, consegue ser muito radial e se instaurar em lugares onde nem sequer deveria estar. Não se fecha em si mesma, recebe críticas da sociedade, mas ao mesmo tempo é um lugar de salvação, de partilha. Uma reflexão muito mais ampla do que perguntas como “quanto custa”, “quanto dura” ou “como ganhar dinheiro”.

Currículo mínimo

Claudio enfatiza a extrema dificuldade de se estabelecer um currículo mínimo para uma escola de arte.

– Se sentarem vinte pessoas com larga experiência em escolas de arte ao redor de uma mesa para definir um currículo obrigatório de desenho de um curso novo, pode pôr meses de discussão nisso. Se somarmos as vinte experiências o curso deveria durar trinta anos! – brinca.

Claudio explicou também que o grupo docente do qual faz parte tem a compreensão em comum de que não há de fato a necessidade de se desmancharem os cursos que se estabeleceram na tradição da escola de artes, ao menos como temas importantes a serem estudados como questões históricas que merecem atenção didática.

Composição. Desenho da figura humana. Pintura de paisagem. Claudio reflete que cada um dos cursos que essa tradição trouxe até os dias atuais podem ser reincorporados ao currículo, ainda que menos arraigado em cânones clássicos e com um olhar renovado sobre sua pedagogia.

– Não há mais como pensar em regras do bem compor ou decorar ossos e músculos ou contar cabeças. Mas “figura humana”, como assunto, costura a história da arte inteira! A paisagem não costura, já é mais jovem, mas tem importância fundamental da renascença em diante, é ponta de lança de todo o século XIX. Vai nos trazer praticamente a questão da abstração. É importante que exista como assunto, mas não vou pensar em ensinar a pintar paisagem. O que resta do gênero clássico, então?

Entende a composição como espacialidade mental. Nesse sentido, percebe sua relação com o tema da natureza morta na arte, acerca da compreensão de pequenos universos: jogos entre objetos e a espacialidade. Na questão da figura humana, constata um evidente fator psicológico como valor de estudo. Assim, aceita a ideia de que se poderia estabelecer um currículo a respeito dos velhos temas, considerando que tais questões históricas servem de base para o entendimento das obras contemporâneas. Os antigos gêneros são também espaços mentais.

– Não há como fazer análise de Alselm Kiefer sem entender a história da pintura? – aqui cita o pintor e escultor alemão, cujo trabalho traz relação com temas

densos, utilizando-se de questões de fotografia e incorporação de materiais orgânicos a suas obras, em geral de grandes proporções.

Claudio não contempla a ideia da criação de um curso de arte historicista, mas salienta a importância de se traçar um percurso de contextualizações.

– Esses temas, como já disse, fazem sentido como espaços mentais e assim configuram preocupações históricas.

Academias e habilidades

Indagado a respeito de uma inclinação recente de escolas de arte nas últimas décadas por um viés extremamente conceitual, até mesmo em detrimento das habilidades artísticas, Claudio identificou o momento e se posicionou contra o preconceito com elas nesse contexto.

– Sim, era como se o fazer não tivesse sempre algo de conceitual. Isso é um pensamento primário. Não existe arte que não seja conceitual! Que artista no mundo não é conceitual? Isso é uma confusão na definição de princípios.

Claudio traz a questão da arte conceitual de maneira crítica, próxima à visão de Thierry de Duve (2012) sobre uma escola que crie expectativa na “atitude estética” em detrimento das habilidades. A respeito dessa escola de arte estritamente ligada à arte conceitual de seguidores de Marcel Duchamp, Claudio entende que, ao se criticar o academicismo, acabou-se por criar uma outra espécie de academia.

– Tão sólida e rígida quanto a de Belas Artes.

O professor ressalta que não é incomum no meio artístico haver um certo desprezo das pessoas pelas habilidades, e que, entretanto, isso ocorre na escola de arte somente, nunca em outros campos.

– Você pode procurar o melhor mecânico para o carro, o melhor alfaiate. Aí ninguém despreza as habilidades. Houve uma dissociação enorme entre o que chamamos de arte e a ideia de construção. Habilidades são fundamentais? Não. Mas são fatores importantes? Sim!

Ele constata que, em meios onde se menosprezam as habilidades, que são extensões das capacidades humanas, há um empobrecimento evidente de uma discussão importante para as artes.

Método pessoal

Ao não ser favorável ao estabelecimento de um currículo fechado em cursos de arte, Claudio compreende que seus parâmetros didáticos se inclinam à ideia de se lançar o aluno à experiência, e que seria pelo tempo de prática e construção de métodos pessoais que se dá a formação do aluno.

Lembrou-se do caso de um aluno que possuía muita habilidade como escultor e que adorava esculturas hiper-realistas. Ao realizar o trabalho de conclusão de curso, o aluno esculpiu um crânio de maneira muito hábil, mas que em seu interior levava um poema gravado.

– O poema era feito com macarrãozinho de letra. Ele chamou pessoas a participarem da banca, que se recusavam, pois aquilo seria somente um fazer bem.

Para ilustrar sua ideia a respeito dos processos e ritmos pessoais, Claudio remete a outra história, de uma aluna sua, recente, e que considerou curiosa. A estudante tinha o projeto de fazer uma história ao longo do curso de composição. Havia migrado do curso de Letras, de onde teria conseguido transferência e realizado uma prova para ingressar na ECA.

– Tinha algo literário (em sua proposta), o que era natural devido à sua formação. Mas com desenho não deu certo, pois ela não tinha habilidade para isso. No segundo semestre teve aula de desenho da figura humana e ela fez alguns estudos, sendo que havia aulas com modelo vivo. No terceiro semestre eu não dei aula a ela. No quarto semestre, inventei um curso que se chamava “O papel do desenho”, onde poderiam utilizar outras linguagens como fotografia e vídeo. Nesse curso ela fez um vídeo de uns dez minutos com a história de seu projeto inicial e que sintetizava todo o seu processo.

Justificando a não adoção de parâmetros rígidos, o exemplo rememorado por Claudio reforçou-lhe a tese de que os métodos próprios precisam ser alimentados,

em contraposição a uma aplicação de algum método pronto e determinado previamente.

– Não dá para colocar individualidades tão grandes de lado. Os métodos que todos criamos são fundamentais. Não consigo acreditar em currículos fechados por isso.

Em sua percepção, no curso superior não deveria nem sequer haver notas ou listas de presença. Sua avaliação é baseada no percurso do aluno, muito mais do que no resultado em si dos trabalhos.

– Pois não crio expectativas. Tento desvincular trabalho e percurso do resultado em si. São valores separados.

Claudio não lida com relações padronizadas e entende que muitas vezes o resultado é menos expressivo em relação a todo o esforço que foi feito no processo. Claudio entende que o desânimo de alguns alunos ao longo do processo e eventuais desistências sejam igualmente naturais e inevitáveis muitas vezes.

– Processos particulares são singularidades. Se não forem inibidos, eles podem acontecer.

Transmissão de força vital

Indagamos a Claudio acerca de seu olhar sobre a tradição e a maneira como pode ser incorporado seu conceito no ensino de arte. Lembrou-se de palavras que lhe haviam sido proferidas muitos anos antes por Evandro Carlos Jardim, artista que ele considera ter sido seu maior mestre. Contou que, segundo Jardim, o sentido da aula e da própria arte em si seria a “transmissão de força vital”.

– Isso ficou décadas na minha cabeça – refletiu Claudio.

Mais recentemente, leu algo também de Giorgio Agamben que o remeteu imediatamente à velha frase de Jardim. Agamben (2012) expressa que a condição contemporânea lhe evidencia que a transmissão de uma tradição tornou-se algo muito difícil – senão impossível – de se realizar pela complexidade e pluralidade do termo em nossa época e pela impossibilidade de definição de parâmetros únicos para a arte de hoje.

Claudio disse que, em contrapartida, Agamben compreenderia o espaço de ensino como um lugar de desempate de vocações. Para ele, o esforço da escola seria agora a “transmissão de uma transmissibilidade possível”. Rememorou-se da ideia de Evandro Carlos Jardim e inferiu serem as duas ideias muito próximas.

– É esse tipo de vigor que você pode transmitir como professor. Mostrar algo que te apaixonou, suas angústias. Se a pessoa embarca na “transmissibilidade”, você pode ser [como professor] um filtro importante para aproximar dela questões que você já trabalha e pensa há tempo. E ela começa a tatear.

Indagamos a Claudio se isso viria a ser algo como a possibilidade de o aluno se apaixonar por suas paixões. O professor concordou, dizendo crer sim na possibilidade de transmissão de alguma coisa próxima a esse sentimento.

– Não a transmissão de monumentos nem de documentos, mas despertar no outro o que já está no outro em estado embrionário.

Claudio constata que hoje não há mais como pensar a docência como irradiação de informações.

– Professor explicador ninguém aguenta mais.

Questionado se a concepção de transmissão de uma “força vital” ou de uma “transmissibilidade” não seria por fim uma ideia praticamente oposta à ideia de transmissão de uma tradição, Claudio concordou, porém ressaltou que ainda assim essa ideia de Agamben e de Jardim não desprezaria a tradição em nenhuma forma, mas a reincorporaria de maneira mais livre, deixando em aberto que conhecimentos específicos podem ser agregados ao estudo.

– É o oposto da transmissão da tradição. Mas acolhe a tradição sem o manto vaidoso que ela de modo geral veste. Você deixa assim a tradição nua.

3.2 Ciência e Arte: sobre como o aprendizado da arte pode aprender com o aprendizado da ciência e vice-versa – Um diálogo com o educador e físico Luis Carlos de Menezes (professor aposentado da Física-USP)

A relação entre ciência e arte já foi observada pelo físico Mario Schenberg, autor que mantinha, além do trabalho como cientista, o gosto pela fotografia e pela

crítica de arte. Em sua obra *Diálogos*, Schenberg (1985) afirma perceber no ofício da investigação científica a presença da mesma intuição que se faz necessária em um artista ao perseguir sua estética e desenvolver sua obra.

O físico e educador Luis Carlos de Menezes foi discípulo e amigo íntimo de Mario Schenberg, e parece possuir afinidades semelhantes com as artes. Além do gosto de trabalho com desenho e literatura, Menezes percebe na estética um espaço de união entre os dois campos – arte e ciência –, aparentemente tão distintos. Menezes tem um caminho iniciado na pesquisa em física, mas após certo tempo enveredou de vez no campo da educação em ciências, área em que trabalha há quase trinta anos em cursos de extensão e de reformulação do ensino de física.

Hoje aposentado, mas ainda em intensa atividade, desenvolve projetos educacionais junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, além de proferir palestras pelo país, discutindo educação pública e currículos nacionais.

Ao longo desta pesquisa e dos próprios diálogos que tivemos com o educador (com quem possuímos relação familiar¹¹), percebemos que poderia ser de grande interesse conceitual à discussão desta tese a inclusão de diálogos com Menezes acerca do tema do erro no campo da educação e de suas possíveis relações no campo cruzado entre ciências e artes. Por voltar há muitos anos seu trabalho à reelaboração do ensino de ciências, seu pensamento revelou muitas questões comuns à nossa pesquisa, justificando o elo com o texto geral.

Iniciamos nossa conversa a respeito da questão central desta pesquisa, ou seja, acerca do conceito de erro na educação e na arte hoje. Indago a ele, logo de início, de que maneira o erro poderia ser incorporado à didática e se isso poderia ser pensado de forma a impulsionar a criatividade ou se seria de fato muito grande a dificuldade de se evitar a regulação certo/errado dentro de códigos científicos.

Certo e errado

Menezes argumentou haver duas questões embutidas nessa pergunta e que gostaria de separá-las.

¹¹ Luis Carlos de Menezes é pai de Fernando Chui de Menezes.

– Uma coisa é o certo/errado em ciência e outra coisa é o certo/errado no aprendizado de ciências. As duas são bastante relativas e não há uma aceção única e fechada para cada uma dessas coisas. Sou sempre cauteloso para as ideias envolvidas. A começar com erro em ciência. As ciências da natureza não são a natureza, é preciso deixar muito claro isso. Talvez somente na medida de que tudo o que é humano também é natureza...

Menezes se referiu às ciências como construções humanas – obras do ser humano, históricas e datadas.

– O que pode ser considerado certo em um período pode ser dito errado no seguinte. Do lado da ciência que tenta compreender a natureza, relações causais, há uma compreensão que pode ser diferente de outra, teses rivais em uma mesma época. Em um momento em que Newton considerava a luz um resultado de grãos, partículas de luz, do outro lado do canal, no continente europeu, havia pensadores interpretando a luz como onda. Mais tarde houve uma curiosa e contraditória síntese da luz como onda-partícula. O mundo da ciência é um mundo de interpretações, portanto uma interpretação não é um fato, mas a leitura do fato.

Novamente questionado se não seria interessante então pensar-se a ciência como um mundo de invenções humanas e não somente descobertas, ele disse ser um ponto ao qual rumaria no diálogo. Primeiro explicou que gostaria de discutir simplesmente o conceito de interpretação.

– Do ponto de vista de interpretar o processo natural. Ao pensarmos a luz como onda ou como partícula, imaginamos um meio diferente para cada hipótese. A interpretação da natureza é certa ou errada de acordo com certa aceção; há interpretações que são consideradas superadas e há certo paradigma que é hegemônico em determinado período e que pode ser derrubado. De certa maneira, todas as verdades – com ou sem aspas – da ciência são sempre um “por enquanto”. Sob a perspectiva da interpretação de um fato natural.

Menezes comentou que tal afirmação precisaria ser cotejada com algumas outras questões; que seria possível, a partir de certas aceções, fazer previsões, quer dizer, antecipar fenômenos, e essas previsões podem se verificar ou não. Alertou, porém, que tais antecipações poderiam não se verificar de fato e que certa aceção de ciência venha por fim a colidir com os fatos. Nessa medida, ela viria a

ser superada e considerada errada. Dessa forma, a ciência seria construção humana e, portanto, histórica – e sendo histórica, ela seria, por conseguinte, datada.

– O que é certo é certo de acordo com a concepção hegemônica em um determinado período – completou.

Menezes também citou Thomas Kuhn como exemplo de pensadores que entendem a ciência como um permanente espaço de disputa, cujo avanço se dá exatamente pela sucessiva quebra de paradigmas.

– A ciência normal pode ser desequilibrada; essa ruptura seria uma forma de superar aceções na ciência. A compreensão científica é todo o tempo submetida a verificações; de certa maneira, eu diria que a ciência incorpora o permanente direito à dúvida. Quem pensa a ciência como um amontoado de certezas está equivocado sobre ela; a ciência é uma série de interpretações acompanhadas do direito à dúvida, ou seja, da possibilidade de serem contestadas.

Perguntamos a Menezes se a contrapartida dessa conceituação de ciência não acabaria sendo exatamente a forma como ela costuma ser ensinada nas escolas, por meio de um conteúdo preestabelecido que deve ser cumprido. O educador argumentou que, mesmo entre educadores de ciência, também há divergências nesse sentido. Prosseguiu:

– Uma coisa interessante do fato de a ciência ser histórica é que certas interpretações hoje consideradas erradas, em outros momentos eram hegemônicas. Então, um dos instrumentos importantes no aprendizado da ciência é estimular o aprendiz a formular hipóteses, fazer suas próprias interpretações. Às vezes você diz “isso já foi uma das visões da ciência”. Assim você não desqualifica o aluno.

Menezes entende que olhar a ciência como construção facilita também compreender o aprendizado da ciência como tal e não como mera absorção de verdades.

– Se nós, como educadores, queremos que o aluno pense, não o desqualificamos com “está errado”. Pensamos ser mais adequado no ensino da ciência primeiro estimular-se a observação e a produção de hipóteses pelo educando e a apresentação de diferentes interpretações ao longo da história. Conhecer a ciência é conhecer as diferentes interpretações e dúvidas, incertezas.

Ciência como invenção

Nesse momento, Menezes retomou a questão apresentada no começo do diálogo sobre a ciência como criação, para além da ideia de descoberta. Afirmou que a ciência não seria feita somente de interpretações, mas da criação de outros fatos, esses que não estão dados hoje.

– O gravador que usamos hoje toma um sinal acústico, ou seja, uma vibração do ar que chega ao sensor, o microfone, e que vai transformar essa vibração em uma vibração elétrica, que será gravada em elementos semicondutores muito pequenos; então, a alma desse gravador é algo que possui milímetros e, no entanto, será capaz de registrar nos interstícios de *chips* semicondutores esse som que pode depois ser recuperado. Ora, esse gravador não nasce da árvore; é um resultado de investigação científica, aplicação tecnológica; e gravadores de vinte anos atrás são peças de museu, incrivelmente superados por esses, mas que também fazem parte da história. A natureza quântica da alma desse gravador não estava presente na natureza clássica dos gravadores que usei na minha juventude porque a física quântica não tinha sido incorporada a tecnologias. Então o complexo científico-tecnológico é um complexo de criação também, não só de interpretação.

Menezes falou a respeito da presença da arte e da ciência na vida humana. Apontou em ambas elementos de interpretação como a leitura da realidade, compreensão da realidade e igualmente “invenção” da realidade. Enfatizou a forma como ciência e arte estão presentes na vida de maneira muitas vezes conjunta.

– A guitarra elétrica e seus sistemas de captação têm elementos de física contemporânea como o gravador que estamos usando; no entanto é instrumento de arte, de invenção sonora. As invenções de ciência e arte convivem, são de naturezas distintas e de diferentes dimensões interpretativas e contemplativas. Mas acredito que, na aprendizagem de uma e de outra, a ideia de certo e errado deve ser cotejada com a ideia de certo e errado ao longo da história. Ou seja, aprender ciência não é simplesmente aprender história da ciência, mas é muito importante aprender história da ciência para aprender ciência.

Retrucamos que, no entanto, ainda hoje as escolas não ensinam história da ciência e nem sequer articulam os estudos com a filosofia da ciência. Menezes

disse-nos ser essa uma preocupação em seus trabalhos publicados, sendo que nos livros que escreveria a história da ciência estaria sempre bastante presente.

– Pois isso me parece muito importante, contar a história das diferentes interpretações dos fatos. Mesmo porque os períodos da ciência acompanham os períodos da história. Se você pensa a física, o surgimento da mecânica coincide com o período mercantil; a termodinâmica, com a revolução industrial; o eletromagnetismo, com a segunda revolução industrial; a física quântica, com a terceira. A história e a história da ciência se confundem, e compreender isso me parece importante.

Menezes considerou ainda que observava algo muito semelhante na arte.

– Por exemplo – continuou –, a arte como representação realista. Entre o figurativo e o absolutamente abstrato há um universo de invenções aí no meio em que a observação não leva a uma mera reprodução e nem a pretende, mas a deformação do observado – a deformação criativa – pode ter um sentido estético e também um sentido ético. Se você pensa *Guernica* ou *Les demoiselles d'Avignon*, para pegarmos Picasso, por exemplo. Elas são “feias”, foram feitas para serem feias, ele fez aquilo para ser feio como a guerra é feia. A feiura tem uma razão estética e ética, um duplo recado articulado.

Estética e ciência

Menezes observa na ciência também uma estética. Perguntamos a ele se poderia descrever essa estética de alguma forma, com o que ele exemplificou:

– A estética da ciência, a meu ver, recomenda um número menor de leis pelo maior número de fenômenos. Se eu disser “esta almofada cai”. Isso é uma lei? Quero dizer, quando se formula o princípio da gravidade, todos os graves caem e esta almofada é grave. A simplicidade explicativa é, por exemplo, uma estética da ciência.

Definiu assim paralelos importantes entre a ciência e a arte e, em seguida, trouxe novamente nossa conversa para o escopo central, a educação e o tema do erro:

– Há paralelos entre o ensino da ciência e o ensino da arte e entre o aprender ciência e o aprender arte. Eu acho que, no caso da ciência, há dois tipos de erro que precisam ser considerados. Um erro é a não reprodução de um aspecto natural ou tecnológico, ou seja, você ter uma interpretação que colide com os fatos, não os reproduz. Uma outra coisa é ter uma interpretação que discrepa da interpretação hegemônica. Esse novo e esse velho terão que ser cotejados diante de novos e velhos fatos.

Explicou que tal comparação seria a que viria a definir aquilo a ser considerado certo ou errado; e que esse seria um fator de fato importante nas ciências. Pedimos a ele um paralelo com as artes.

– Eu não sei dizer ao certo nas artes, mas eu sinto que a arte moderna não pretende mais produzir uma réplica do real e nem aproximadamente ela retrabalha o real, mas traz o subjetivismo do artista nessa deformação do real. Um quadro abstrato também é real. Um quadro abstrato é parte da realidade; ele é criativo, inventivo: um traço vermelho sobre um fundo azul com a base negra impressiona e sensibiliza. E julgar isso vai muito longe do certo e do errado como a julgar a interpretação de uma experiência laboratorial. Há coisas que percebo que discrepam muito, mas há semelhanças também.

Menezes considera que, na educação em ciência, seja importante deixar espaço para a interpretação do aluno e que haja a constante atenção ao seu estímulo e jamais se dê a desqualificação de suas hipóteses, ainda que eventualmente incorreta de acordo com a ciência em vigor.

– À medida que o aluno compara teorias – afirma –, especula e experimenta. Ele se aproxima da ciência, se apropria da ciência como parte dele.

Argumentamos que, em toda sua fala, Menezes havia feito um paralelo entre arte e ciência e que algo que interessava à nossa pesquisa – para além da semelhança entre arte e ciência – era a forma como tais relações poderiam vir a ser incorporadas pelas áreas de ensino e aprendizagem em moldes construtivistas nos dois campos de conhecimento. Indagamos acerca da maneira como a escola de base se relacionaria com os conceitos científicos, sendo que, de uma maneira geral, não estariam realmente tão próximos daquilo ao qual ele havia se referido, quer dizer, algo que mais sugeriria um programa de reflexividade e criatividade científica,

e que não seria efetivamente o que ainda hoje costuma ser feito nas escolas, ou seja, trabalhando fundamentalmente com uma série de conteúdos que virão a ser verificados em exames vestibulares. Pedimos então que Menezes traga uma observação sobre a razão pela qual as ciências até hoje seriam trabalhadas dessa maneira na sala de aula, sobre os caminhos que poderiam vir a ser tomados, e também o questionamos se haveria elos possíveis com os caminhos da educação de artes, sendo que constatamos que o que se pensa hoje sobre a aula de arte nos parecia bastante próximo disso: estudo de história da arte, seus conceitos históricos e estabelecimento de propostas em que sujeitos busquem desenvolver caminhos próprios de ação e pensamento. Perguntamos, ainda, de que formas ele julgava interessante a interferência do educador no sentido de apontar erros do aluno ou mesmo orientá-lo para o domínio de determinadas linguagens.

Sala de aula

Menezes, então, pediu permissão para novamente caminhar por um paralelo possível para depois avançar em direção à nossa questão.

– Eu posso apresentar ao jovem diferentes obras de arte associando a escolas artísticas. Posso estimular ou não que ele produza arte, seja música, desenho ou literatura. Uma coisa é ter o aluno como observador dos feitos da história e a outra é tê-lo também como partícipe, protagonista dos fazeres. E às vezes não precisa ser simplesmente o fazer da “mão-na-massa”. Por vezes são observações da vida cotidiana.

Menezes exemplificou citando elementos de ciência e tecnologias em uma casa, como aparelhos de comunicação, aparelhos de aquecimento, aparelhos óticos. Disse-nos que tudo aquilo teria uma densidade científico-tecnológica a ser investigada, podendo ser objeto da percepção analítica do jovem. Para ele, mesmo uma criança poderia ser orientada para perceber que o controle remoto com que liga a televisão, se embrulhado em um pano, não funciona, mas que a chave eletrônica da garagem ou o telefone sem fio funcionariam perfeitamente, mesmo dentro de um bolso. Explicou que percepções dessa natureza indicariam radiações não visíveis, mas com propriedades diferentes, e trouxe o exemplo para de sala de aula:

– Uma coisa é fazer todo um discurso sobre o infravermelho e a radiofrequência, outra coisa é experimentar e apresentar interpretações. Utiliza-se uma quantidade muito grande de radiações não visíveis e outras visíveis em uma residência. Infravermelho, radiofrequência, micro-ondas, etc., tudo isso está no mundo presente e você pode estimular a percepção e a experimentação com essas coisas e junto disso trazer também a interpretação científica, as bases tecnológicas. Diferente de você somente discursar e não estimular a percepção e a produção desse conhecimento em uma prática cotidiana.

Perguntamos se via um paralelo com a arte, e rapidamente emendou:

– Ora, eu nunca trabalhei com ensino da arte, mas eu devo imaginar que o exercício do desenho, da produção musical, a meu ver, traz um componente para o aprendizado da arte que é tão importante quanto o conhecimento histórico da arte ou a capacidade de apreciação da arte contemporânea em uma visita a uma exposição. Há, na ciência e na arte, elementos de contemplação e cultura, história ou presente, e há elementos de prática, de escolhas e de proposições que nem sempre são explícitas como algo do jovem aprendiz como protagonista. Quando ele escolhe deixar seu cabelo de um certo jeito ou de outro, vestir-se de um jeito ou de outro, calçar-se de um jeito ou de outro, ele está fazendo uma escolha estética. Claro que depende daquilo que está no mercado e que ele pode comprar de um jeito ou de outro; mas você pode explicitar que a roupa é uma linguagem, sem necessariamente estar escrito algo na camiseta para ser linguagem. Então uma roupa pode ser mais discreta, sensual, desportiva, e vai dizer algo da personalidade ou do que você está querendo expressar naquele momento. No momento em que você explicita as escolhas estéticas como linguagens comparando diferentes estilos, você está preparando o jovem com que você está dialogando para olhar diferentes linguagens, e essas linguagens não estão somente nas roupas, estão nos edifícios. Aquele edifício é neoclássico, esse é moderno, aquele é *art déco* ou *art nouveau*.

Menezes sugeriu o olhar para escolas e manifestações artísticas presentes em prédios, roupas e objetos. Disse acreditar que no aprendizado da arte faz-se possível deixar o jovem atento para o mundo de manifestações sonoras, visuais e sensíveis como um todo. Para Menezes, dessa forma ele estaria olhando o mundo e suas manifestações estéticas com outra forma de participação, ao contrário de apresentar a arte como se fosse algo alheio a si. A seguir, fez o elo com sua área:

– Idem para a ciência. Se eu acho que é direito do jovem ter o conhecimento dos elementos científico-tecnológicos do seu tempo, mas também compreender isso como processo evolutivo, é interessante sim desmontar um gravador de fitas, mostrar como ele gravava; mostrar a fitinha magnética, ver que não tem partes móveis, tudo está embutido na microeletrônica do interior disso; ou quem sabe verificar um disco de vinil, que era de um certo tipo de plástico que gravava nas ranhuras uma interpretação analógica do som e esse analógico, quando uma agulha passava pela ranhura e vibrava e um certo som se amplificava. Esse som analógico em contraposição ao som digital, que será gravado com números, dígitos.

Menezes considerou que, ao compreender isso tudo, a linguagem científico-tecnológica passaria a ser apropriada pelo jovem em seu mundo e nos aspectos de sua história. Deu exemplos pessoais para ressaltar o aspecto lúdico e interdisciplinar do estudo como parte essencial do aprendizado:

– Meu avô ouvia vinil¹², meu pai já ouvia fita cassete e em minha geração já passamos do DVD para o *pen-drive*. Mesmo a evolução tecnológica pode ser apropriada pelo jovem se ele for preparado para ser um observador e alguém protagonista. Vale a mesma coisa para as artes. Não é preciso ser o artista, expor na Bienal, para se alegrar com a sua invenção estética. O divertido de pintar os galhos de azul e as folhas de vermelho e as flores de dourado. Tudo porque deu vontade. Divertir-se com essa reinvenção. Eu acho que tanto ciência como arte têm história, têm realizações, têm descobertas. Cada nova escola é um espaço de descobertas; é o impressionismo ou o cubismo, diferentes invenções de olhar e reinventar a realidade da mesma forma que os elementos da biologia, da química ou da física são olhares, interpretações e invenções da realidade.

Menezes ressaltou que o paralelo mais forte entre se ensinar um tópico ou outro seria o de permitir a produção do jovem, sua descoberta e, sobretudo, sua invenção. O físico disse acreditar que a divisão entre aprendizes e produtores precisa ser rompida, que haveria ainda uma educação muito conservadora – baseada em concepções como de transmissão e de avaliação pela reprodução do aluno pelo que foi passado a ele.

¹² Menezes refere-se aos discos antigos, chamados de *long-plays*, cujo material de fabricação era o vinil.

– Abolir qualquer participação ativa do aluno, isso é trágico; você produz alguém passivo que só acerta quando reproduz – emendou, a respeito da questão.

Ao retrucarmos dizendo que esse aspecto que ele chamava de trágico seria de fato a nossa realidade atual, Menezes se posicionou em oposição a ela:

– Essa é nossa triste realidade: para ser transformada, no ensino da ciência e das artes. Eu acho que a ideia de erro – como aí está – ainda vai se manter por muito tempo, nas ciências e particularmente nas matemáticas. Quando você tem um resultado esperado e ele não é obtido, aí você diz que está diante de um erro. Mas pode ser que, mesmo nesse contexto, esse resultado inesperado, o erro possa ser considerado algo melhor.

Erro criativo

Menezes se valeu de uma metáfora biológica para lidar com o tema do que chamou de “erro criativo”. Referiu-se à evolução das espécies como decorrência do “erro”. Citou primeiramente a reprodução sexuada:

– Se você tivesse a reprodução de um ser perfeito, todos os descendentes seriam iguais. Ora, se todos os descendentes forem iguais, não há seleção possível, pois só se seleciona entre diferentes. Imagine olhar na vitrine e ver mil doces iguais e alguém lhe pede para escolher um deles; como, se é tudo igual?

Explicou que a variedade da vida decorreria realmente do erro, ou seja, da não reprodução idêntica – do erro reprodutivo. Enfatizou que era preciso muito cuidado com aquilo que pudesse ser considerado certo ou errado, pois que, muito especialmente na arte, toda criação original haveria de ser discrepante.

– E aos olhos velhos o novo sempre vai ser errado, como me disse certa vez Mario Schenberg. Isso vale para vestuário, costumes, arte ou ciência. Como um vestido com o ombro à mostra e outro não. Está errado? Ou justamente a intenção do costureiro é produzir essa assimetria e aquele ombro à mostra traz na assimetria a mensagem estética. Ora, tanto a física quanto as artes visuais descobriram a assimetria. A assimetria foi uma descoberta das artes e das ciências. E particularmente nas artes é muito sutil a diferença entre o erro e a invenção – concluiu.

Trouxemos então a questão para o contexto do ensino de ciências, área que entendemos se basear fortemente na aquisição dos códigos relacionados com a chamada ciência normal. Argumentamos que nos parecia ser quase inevitável que o estudo de ciências viesse a passar por essa série de conceitos historicamente estabelecidos e até mesmo sedimentados por esse tipo de ensino.

Perguntamos se Menezes teria sugestões a respeito da maneira como o olhar construtivo, criativo e até certo ponto subjetivo poderia ser incorporado a um sistema educacional que ainda possuiria em boa parte de suas avaliações uma expectativa de verificação de conteúdos – quer dizer, uma verificação de certo e errado, onde haveria uma resposta certa que virá por cálculos a se exigir o conhecimento de determinadas fórmulas preestabelecidas. Ainda indagamos se ele teria hipóteses sobre as formas como se poderá no futuro compensar o pouco tempo de aulas para o trabalho de tantos conceitos históricos e, ainda assim, direcionar o estudo para um aprendizado de invenção, criatividade e reflexividade.

Menezes iniciou sua resposta dizendo que não se deveria afinal demonizar a apresentação de resultados científicos:

– Como se todo mundo agora tivesse que reinventar e reconstruir tudo ou senão não é aprendido, isso é bobagem. Nem é possível. Há tal acúmulo de técnicas, saberes, etc. em uma tecnologia contemporânea que você, na melhor das hipóteses, sabe como funciona a tela de um monitor. Você não vai querer reinventar séculos de ciência para poder se apropriar desse conhecimento. Há sim a apresentação de resultados tanto no plano científico-tecnológico como no plano artístico e cultural. Conhecer essa produção, eu diria, é quase um direito do jovem. Isso permanece. A outra coisa é querer dizer que já fizeram tudo, não precisa fazer nada. Deve-se, ao contrário, produzir gente que faça. Ou de que serve a escola?

Menezes reiterou a necessidade de estimular permanentemente a autoria, a invenção nas escolas e universidades:

– Não se trata simplesmente de se fazer um adestramento para o sujeito ficar sabendo do que foi feito. Isso é processo que deve vir junto com o “faça você também”. Faça também arte, ciência, literatura, regras éticas e morais, ponha em dúvida tudo. Um laboratório científico deveria ser também de invenção e de dúvida.

A aprendizagem como momento de inovação e negação é tão importante como o momento de absorção, formação – no sentido de aquisição de culturas, etc.

Menezes lembrou que de fato não há como evitar os desafios e obstáculos em todo estudo, mas que seria preciso que o aprendizado fosse prazeroso:

– O bom de se fazer parte de um coletivo, expondo o que se inventou, vendo o que o outro fez. Há algumas décadas, preparar para a vida era um equipar para fazer uma série de atividades da sociedade; não é mais verdade isso. Ter uma existência digna e produtiva é saber fazer o que as máquinas e sistemas não fazem. Elas já fazem quase tudo; o que as máquinas não fazem? Elas não inventam, elas não argumentam, não relativizam; elas não têm critérios éticos e estéticos, elas não têm critérios.

Menezes expressou então o que acredita ser hoje o papel da educação:

– Educar-se hoje tem que ser mais do que aprender a ciência dos outros, a arte dos outros, mas sim desenvolver critérios éticos, critérios estéticos, capacidade argumentativa, capacidade de convívio digno e respeitoso; de enfrentar conflitos e até de produzir conflitos. Algo que não se trata de grosseria, rudez ou violência. No conjunto dessas aprendizagens, que pode tornar as pessoas felizes por serem parte dessa corrente de invenção que é capaz de fazer tudo isso que as máquinas não fazem. Arte e ciência devem ter o mesmo sentido na educação hoje: pensar qual é o ser humano que você está produzindo e para quais circunstâncias. Primeiro que não se tem resposta para isso, pois o mundo está mudando tão rápido que não se sabe qual será a circunstância a vir no campo do trabalho, por exemplo.

Os posicionamentos de Luis Carlos de Menezes encontraram elos conceituais em muitas direções que foram sendo apontadas ao longo desta pesquisa. O “erro criativo” apontado por Menezes parece conceito similar ao “erro pessoal” de Degas (2003) – citado por Valéry – e, por sua vez, reflexo do “erro construtivo” de Piaget.

A ideia de conhecimento como invenção presente na teoria piagetiana igualmente norteava a visão do físico e educador, que via no ensino e na aprendizagem um espaço para criação de hipóteses e estímulo à autonomia do pensamento.

Erro e a dimensão linguagem

Levantamos por fim um último ponto, a respeito do lado oposto da discussão. Indagamos assim acerca da indicação do erro também como ponto interessante de se observar nos processos de construção de conhecimento e de aquisição de linguagem. Demos o exemplo do estudo de desenho em que desenvolver certas técnicas serve para o refinamento do olhar por meio de conceitos de perspectiva, proporção e luz e sombra, assim como conceitos de física ou de cálculos matemáticos que servem para desenvolver outras tantas formas de percepção e conhecimento. Questionamos se o “não-desvio” dos códigos das tradições científicas não seria de fato tão importante para essa construção de conhecimento quanto os aspectos ali por ele já mencionados.

Lançada a questão sobre as possíveis maneiras de o apontamento do erro ser observado como parte essencial do aprendizado, Menezes trouxe a questão para um aspecto que pareceu convergir como hipótese maior para o lugar do erro na educação em arte ao longo desta pesquisa: o sentido de aprendizado da linguagem.

Afirmou ser mais fácil e direto o tratamento da questão ali apontada se concentrado na *dimensão linguagem*:

– Um exemplo: se eu vejo que, em um texto ou na fala de um jovem, a palavra espécie foi trocada por espécime – ou vice-versa –, há um uso inapropriado de uma certa linguagem científica. Um ser humano é um espécime da espécie humana. O uso inapropriado da linguagem pode ser apontado pondo foco no erro, sem necessariamente deixar a questão no nível do certo/errado. Como trocar o ordinal pelo cardinal, às vezes é até hábito: quando você pergunta a alguém no elevador “para que andar você vai?” o sujeito simplifica e diz “o doze”. Não é o “doze andar”, mas o décimo segundo andar.

Explicou que, no momento em que se faz o uso da ciência ou da arte como linguagens, seria preciso a sinalização para o uso adequado da linguagem no sentido de sua compreensão.

– O domínio das linguagens é um dos objetivos da educação. O olhar para esse erro é muito importante. Novamente não se trata de riscar o lápis vermelho e pôr o dedo na ferida do tipo “está errado”, mas às vezes relativizar o que foi esse erro é permitir ao jovem ter acesso à linguagem e construir conhecimento.

Menezes disse acreditar que, em geral, as linguagens possuem significados precisos, e que a deformação da linguagem precisa ser constantemente apontada. Indicou como uma das mais belas formas de se avaliar um aluno no contexto do conhecimento científico ou artístico de qualquer natureza seria exatamente verificando o uso adequado da linguagem. Explicou:

– Pois o jovem se expressa quando você lhe dá a chance para isso. Mais do que apontar o erro, é interessante dar elementos para que ele seja revisto pelo próprio aprendiz. É o momento de se construir significados. A linguagem é razão de aprendizado e através dela você pode observar as fragilidades conceituais.

Finalizamos a conversa, indagamos se o sentido do apontamento de um erro seria de fato a adequação à linguagem, com o que Menezes concluiu:

– Sim, sempre lembrando que o momento de correção é um importante momento de aprendizagem. Momento de permitir o refinamento na construção de conhecimento do aprendiz – concluiu o educador, remetendo à concepção piagetiana¹³ que entende no movimento de consciência do erro o momento de construção de conhecimento.

¹³ Já citado anteriormente por La Taille acerca do erro construtivo (ver parte 2 deste trabalho).

4 PROPOSTAS ERRANTES: O ERRO OBSERVADO EM AULA DE ARTE

4.1 Arte na escola x escola de arte

Ao discutirmos a sala de aula de arte, pensamos ser interessante ponderar a respeito do fato de que há contextos bastante diferentes em que se estabelecem relações de ensino e de aprendizagem em arte e que, para cada um, há necessidade da respectiva abordagem particular.

Há de fato uma distância expressiva entre a relação de interesse de alunos de escolas de arte ou cursos livres no conteúdo de aulas e o interesse prévio de estudantes comuns em situação de escola de base. Com a compreensão de que o interesse é uma das principais premissas do aprendizado, podemos perceber que a relação com os erros observáveis dos estudantes há de ser compreendida de maneira diferente e, por conseguinte, que a forma de se lidar com eles poderá vir a ser também diversa.

A argumentação de Thierry de Duve (2012) ligada objetivamente à construção de uma escola de arte com novas bases pedagógicas não se aplica de maneira plena ao olhar acerca do espaço escolar onde alunos – leigos em sua maioria – realizam atividades artísticas por uma obrigação curricular e, muitas vezes, sem nenhum vínculo pessoal com a disciplina.

A condição previamente coercitiva da educação básica deve servir como medida para a atenção em não se reafirmar tal mecanismo de vigília e punição no ambiente das salas de arte no contexto em questão. Logo, pensamos ser importante que definamos campos de atuação pedagógica para cada contexto.

Se a escola de arte precisa de reformulação em sua estrutura, a reflexão sobre arte na escola tem essa necessidade redobrada. Se a escola de arte precisa rever sua relação com as linguagens tradicionais e com o julgamento estético, a escola básica apresenta o problema de maneira muito mais complexa, dado o não raro esvaziamento do sentido do conhecimento estabelecido por um sistema de ensino com sua estrutura engessada burocraticamente. Tomaremos como padrão

para a questão da arte na escola o modelo da escola brasileira (que ainda apresenta muitas heranças ideológicas ligadas ao modelo iluminista, positivista e liberal¹⁴), por ser aquele em que temos contato e experiência.

O sistema escolar brasileiro pressupõe salas muito numerosas – com 40 a 50 alunos por turma –, poucas aulas de arte por mês em meio a um currículo repleto de disciplinas específicas (entre elas algumas consideradas pelo senso comum escolar as “matérias importantes”, como português e matemática) e que não assegura continuidade da disciplina ao longo dos anos (muitas escolas não possuem aula de arte no ensino médio, por exemplo, e algumas somente em uma das séries).

Na atual conjuntura, é fundamental constatar a dificuldade de trabalhar – considerando o tempo reduzido de aulas de arte – com o desenvolvimento da técnica e do julgamento estético aos estudantes que não possuem cultura prévia sobre a área, relação afetiva com os temas e linguagens abordados, e nem sequer percebem o sentido do aprendizado de seus saberes para a evolução de suas vidas – parte majoritária cumpre somente o protocolo social da escola e virá a valorizar campos de conhecimento que apontem caminhos profissionais de subsistência econômica e, portanto, de caráter mais pragmático e objetivo do que o curso de arte.

Se observarmos como condição para o ensino de técnicas, procedimentos e conceitos um período longo de aprendizagem e a continuidade do estudo, poderemos perceber que o propósito da arte na escola não há de ser o mesmo da escola de arte. Duve (2012) traz a discussão sobre a criatividade – enquanto questão essencial do modelo Bauhaus de educação em arte – como fator considerado à época um valor presente em todas as pessoas; atribui a tal princípio as próprias questões ideológicas presentes no ideário modernista com o advento da psicologia na educação.

A ideia de que todos pudessem possuir criatividade – à distinção conceitual da escola de arte acadêmica que direcionava sua pedagogia ao ensino dos ofícios, mas compreendia o talento como fator preponderante para a produção da arte – e que essa faculdade haveria de se desenvolver por meio da arte abriu caminho para a introdução da arte no currículo escolar, sob a crença de que a percepção estética traria acesso ao campo criativo dos estudantes.

¹⁴ Como tratamos no capítulo Histórico e Problematização no diálogo com o trabalho de Ana Mae Barbosa e no texto dos PCNs relacionados a Arte.

Em contrapartida à escola de arte de modelo acadêmico¹⁵ baseada no talento e na construção de ofícios, a escola de educação básica tem sua questão central na democratização dos saberes e na produção de sentidos. Ou seja, acima da excelência técnica, faz-se necessária a experiência com linguagens. O pouquíssimo tempo de trabalho, a grande quantidade de alunos por turma e a estrutura escolar delimitam novos significados para a arte no contexto da escola básica que não estritamente a excelência no meio, ofício ou julgamento de obras de arte.

A arte na escola encontra seu sentido fundamental na formação geral do estudante e no diálogo com outras disciplinas em prol de sua formação estética, porque, sim, ética. A diferenciação que pretendemos aqui fazer tem o propósito de justificar a diferença no tratamento com relação a nosso tema: o erro.

Em contexto de curso de arte – em escola de arte ou curso livre –, o “erro” observado nos resultados estéticos dos trabalhos dos alunos diante de propostas que visam à incorporação de técnicas específicas e reconhecimento de conceitos pode vir a ser apontado como momento importante para o processo de assimilação das ideias trabalhadas a cada atividade.

No caso de técnicas específicas, por exemplo, como aquarela ou pintura a óleo, a forma do uso dos pincéis e o tempo de secagem da tinta são temas que merecem atenção no processo; negligenciar tais procedimentos pode significar desleixo em relação ao ensino da técnica, considerando-se que o próprio estudante deve estar exatamente em busca dessas orientações ligadas à tradição do uso dos materiais e do domínio técnico de cada forma artística estudada.

Em se tratando de escola básica, ou seja, no contexto inverso de escola de arte, esse olhar sobre o resultado técnico em si pode vir a ser minimizado diante da importância da experiência em arte no âmbito escolar, tendo em segundo plano a ideia de domínio técnico por si só.

Analisar o “erro” pode ser um dispositivo que ajude a criação de parâmetros didáticos. Essa análise consiste na observação procedimental dos alunos, nos eventuais desvios de propostas, e não na observação de “erros técnicos” nos trabalhos apresentados por fim; não por negligenciar o ensino de técnicas, mas por

¹⁵ Com a referência em *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*, de Thierry de Duve.

compreender a limitação dada ao contexto escolar, onde o domínio da técnica não é um referencial para a experiência ali proposta.

Se buscarmos referência na visão pedagógica de professores como Angela Maria Rocha e Claudio Mubarac – que atuam em ensino superior e em escolas de excelência acadêmica como a FAU-USP e a ECA-USP –, podemos notar que até mesmo em tais contextos a postura docente não dá realmente grande importância para a incorporação de técnicas tradicionais de maneira estrita, mas sim ao incentivo à busca pessoal de cada pessoa nas linguagens que se propuser a desenvolver.

Por exemplo, ambos se dedicam a discutir a questão da perspectiva no âmbito da cultura, e não no da pura técnica. Com isso quero expressar que não há de fato propósito em suas aulas em fazer os alunos chegarem a um domínio pleno de técnicas estabelecidas ao longo da história da arte; porém, mais além, esperam conseguir levá-los ao reconhecimento das tradições e, principalmente, a uma reflexão sobre o conceito de arte e técnica em cada contexto histórico ou em eventuais reapropriações particulares dentro de cada linguagem vivenciada.

A experiência em arte pode ser propiciada por meio de propostas que reforcem a ideia de *errância* em detrimento da ideia de erro – a descoberta no lugar da frustração; e, por fim, que tenham como referência a experiência pessoal preponderando sobre a expectativa de uma improvável especialização.

Isso não significa em nenhum aspecto que o resultado dos trabalhos em processos escolares deva ser ignorado, desprezado ou desqualificado; mas – ao contrário – que a observação atenciosa do “erro” procedimental do aluno deva ser realizada com a devida atenção.

Assim como expressado por Claudio Mubarac, a definição de conteúdo a ser desenvolvido em aulas de arte – como no caso do desenho – não se dá hoje de maneira absoluta, mas em experiências particulares que sejam adequadas a cada grupo e contexto de ensino. No caso de nossas propostas errantes, o esforço pedagógico se dá no sentido de manter as turmas na experiência de diversas áreas de conhecimento artístico, sob o cuidado de evitar posturas coercitivas. Ou seja, contrariando a lógica escolar em prol de uma nova configuração de sala de aula, buscamos um momento excepcional de experiência com arte e convívio estético – como nas palavras de Mubarac, em experiência “que se inaugure na convivência” –,

em contraposição ao sistema escolar baseado em regulações disciplinares e avaliações de desempenho.

4.2 Um breve olhar sobre o erro em aulas de desenho ligadas a conceitos de geometria

Da mesma forma como nem todo erro deve ser pensado necessariamente como sinal negativo em processos de ensino e de aprendizagem, tampouco todo erro deve ser sacralizado, como apontou La Taille (1997) em determinados momentos de incorporação da teoria de Piaget por parte do pensamento educacional.

Em nosso diálogo para esta tese, o professor Luis Carlos de Menezes referiu-se ao domínio das linguagens como um dos objetivos da educação. Por possuírem significados precisos, salientou que a “deformação da linguagem precisa ser constantemente apontada”. A verificação do uso adequado da linguagem é um momento em si precioso ao processo educacional.

Pode-se dizer que seja por conta de saberes ligados a técnicas específicas que a maior parte das pessoas costuma buscar escolas de arte, cursos técnicos e livres ligados à arte. No caso do desenho, até mesmo por seu caráter “extra-artístico” – citando a expressão usada por Claudio Mubarac em nosso diálogo –, a busca por domínio técnico (em especial, em relação a seu aspecto de representação naturalista) costuma ser objetivo comum de boa parte dos participantes.

Em muitos cursos de desenho, cuja assimilação de conceitos se dá como meta fundamental de seus participantes, a observação dos erros como fatores de desvio com relação a códigos culturais parece-nos um ponto que merece atenção especial e uma questão estrutural no desenvolvimento de métodos de ensino.

Sem a intenção de explicitar nesta pesquisa nosso método de ensino de desenho – como já realizado em nossa pesquisa de mestrado (MENEZES, 2010) e em artigos já publicados por nós em outras ocasiões (IAVELBERG; MENEZES, 2012, p. 91), queremos propor um olhar voltado a certos “erros” comuns e observáveis em cursos de desenho ligados a determinado aspecto da cultura do desenho que transcende o campo artístico: a geometria.

A linguagem possui sistema (construção coletiva, social e cultural) e língua (processo e uso do sistema). O desenho artístico, em analogia com a literatura que é um uso estético do sistema verbal – seria o uso estético do sistema gráfico, que, por sua vez, em seus diversos usos (desenho geométrico, científico, etc.) atualiza uma gramática que corresponde às leis de transformação de um sistema em processo.

Em seu texto “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, Émile Benveniste expressa a diferença conceitual entre as linguagens e as línguas em si:

Começamos por observar que a linguística tem duplo objeto: é ciência da linguagem e ciência das línguas. Essa distinção, que nem sempre se faz, é necessária. A linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza (BENVENISTE, 1973, p. 20).

Nessa linha, ao termos o desenho como linguagem, podemos pensar o desenho geométrico como língua. Seria apropriado então que nos referíssemos a “línguas” particulares do desenho; assim como a geometria, o desenho de cartuns, de caricaturas e de diferentes formas de se trabalhar perspectiva poderiam ser pensados – ao menos até certo ponto – como “línguas” do desenho e, dessa forma, que necessitam de iniciação em seus sistemas linguísticos particulares.

A geometria, enquanto área ligada à matemática, serve de base para uma parte muito considerável de conceitos técnicos de desenho – da observação estrutural de objetos à construção de imagens ligadas a maneiras particulares de desenhos de *perspectiva*. Por essa razão, pensamos ser interessante um breve olhar acerca de alguns casos comuns de dificuldades ante determinados conceitos que ligam a área da arte à área da matemática.

A partir de nossa experiência docente em cursos de desenho, pudemos identificar uma série de desvios comuns – ou simplesmente “erros técnicos” – diante de atividades sugeridas. O desempenho gráfico não costumou variar expressivamente em diferentes grupos; ainda que em cursos livres de desenho, o mesmo tipo de erro foi observado.

A depender do contexto, consideramos ter sido importante apontá-los, assim como igualmente importante não apontá-los ou discriminá-los em outras tantas ocasiões. Não há como se predefinir – a título de “fórmula” de conduta – os

momentos em que se pode ou não intervir nesse sentido. Toda e qualquer formulação que fazemos aqui não pode jamais desprezar a sensibilidade docente como recurso principal diante de cada caso pessoal.

Compreendemos que aquilo que se pode entender como um “erro” técnico – como uma dificuldade com paralelismos ou um mau entendimento das direções de linhas ao ponto de fuga em perspectiva icônica, por exemplo – não representa de fato obstáculo algum em absoluto para o desenvolvimento artístico de um aluno.

4.2.1 Paralelismo

Um dos conceitos mais comuns de se perder de vista no desenho leigo em técnicas é o do paralelismo. Ao se desenhar caixas de intenção tridimensional, ocorreram alguns desvios com relação ao conceito em questão; apresentamos¹⁶ a seguir alguns desvios comuns.

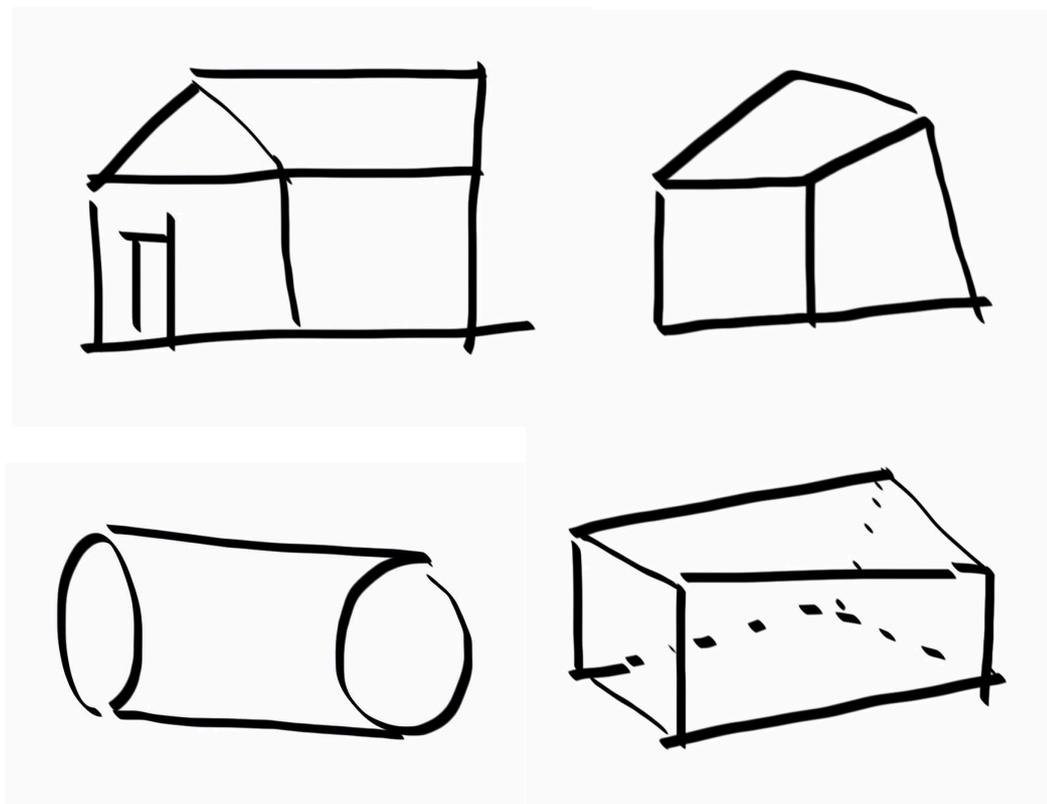


Figura 2 – Simulação de “erros” de paralelismo

¹⁶ Os modelos aqui mostrados são simulações nossas de “erros” e foram feitos especialmente para este texto, ainda que baseados em desenhos de diversos alunos e realizados em sala de aula em diversos cursos.

4.2.2 Eixo

Outra dificuldade que podemos perceber em diversos alunos é a de orientar as figuras geométricas desenhadas por meio de um eixo central, perpendicular a sua base.

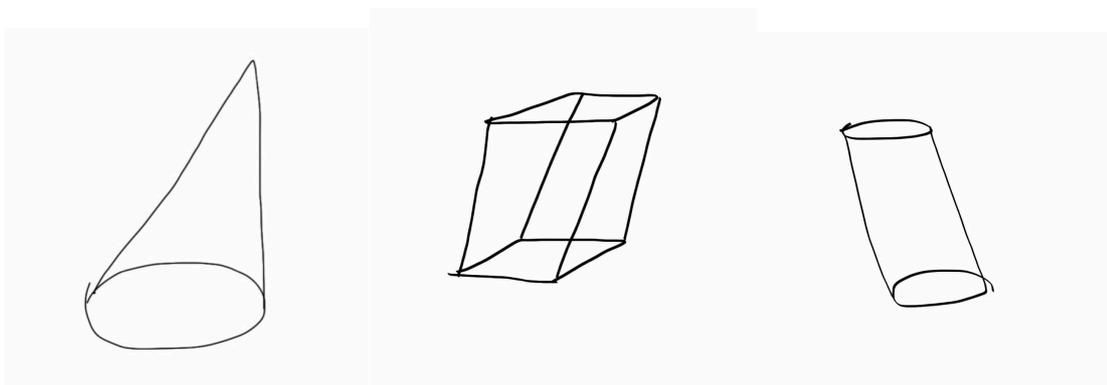


Figura 3 – Simulação de “erros” de eixo

4.2.3 Perspectiva

Perspectiva é o nome dado a técnicas de representação gráfica de objetos e ambientes que propiciem a expressão de espacialidade e tridimensionalidade às formas desenhadas. Ainda que o termo perspectiva seja principalmente relacionado à técnica criada no período renascentista e que se utiliza de conceitos como linha do horizonte e pontos de fuga como referência, respectivamente, à altura do olho observador e das três dimensões, costumamos apresentar tal conceito, o de perspectiva, como sinônimo de “ponto de vista”.

A partir dessa concepção, exemplificamos a maneira como diferentes culturas lidaram com o desenho espacial, passando por diferentes enfoques como a perspectiva cavaleira, a perspectiva isométrica até a apresentação da perspectiva icônica (ou clássica), desenvolvida na renascença.

4.2.3.1 Perspectiva isométrica

Uma experiência que julgamos importante à compreensão de boa parte dos “erros” comuns na utilização da técnica de perspectiva clássica é exatamente a atividade com outra forma de desenho de formas no espaço: a *perspectiva isométrica*.

Tal técnica, bem mais simples e acessível do que a renascentista, pressupõe a representação espacial de um ambiente a partir da fixação de um mesmo ângulo – de aproximadamente 30 graus – a partir de um ponto e para os dois lados com relação ao eixo horizontal da folha de papel. Dessa maneira, propõe-se que todos os objetos sejam desenhados respeitando a mesma angulação, estabelecida pelos dois eixos diagonais, e que a altura das formas seja feita de forma vertical com relação à folha.

O resultado estético traz representações de objetos e pessoas de aproximadamente mesmo tamanho, justificando o nome perspectiva “isométrica”, ou seja, de mesma medida.

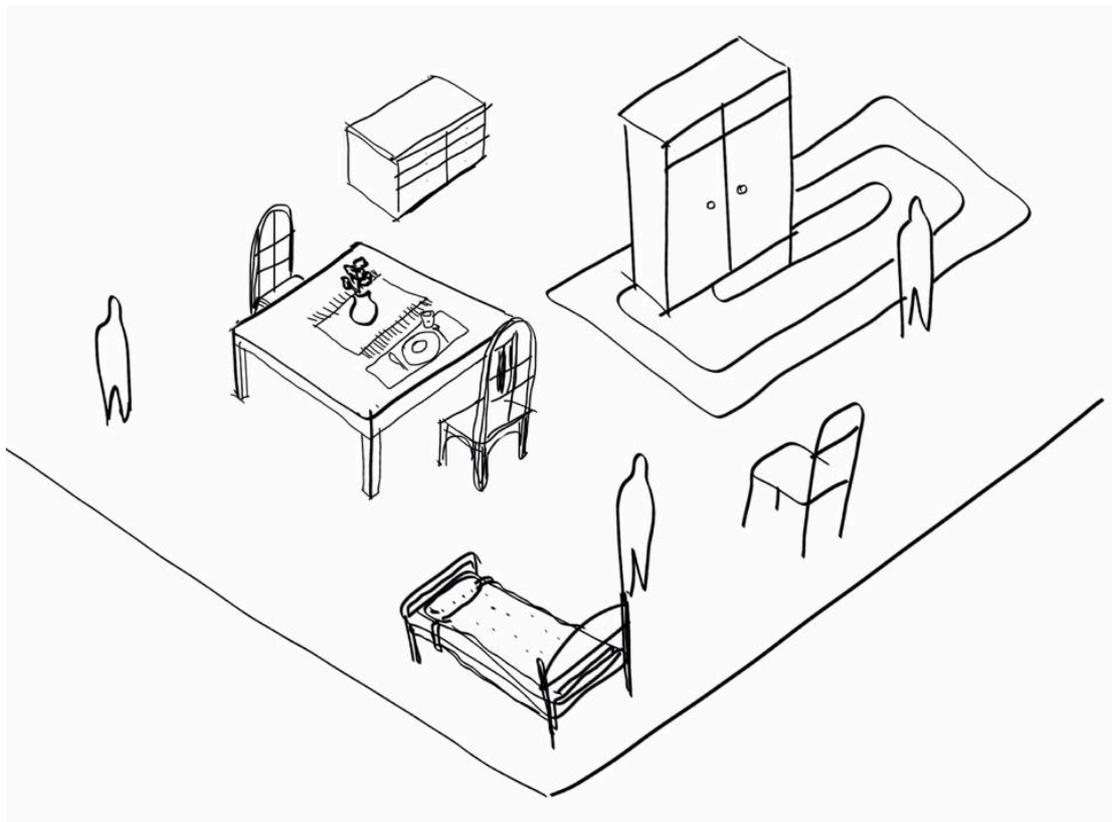


Figura 4 – Simulação de “erros” de perspectiva isométrica

Ao realizarmos essa atividade com diversas turmas, pudemos observar que a dificuldade conceitual apresentada por muitos deles costumou ter novamente relação com a questão do paralelismo entre linhas por eles desenhadas. Ainda que todos aparentemente não apresentassem qualquer tipo de dificuldade em compreender o conceito de paralelismo em matemática – e de serem capazes de realizar desenhos de figuras geométricas paralelas com o uso de esquadros –, ao fazerem desenhos livres de régua eram incapazes de perceber o não paralelismo entre as diagonais estabelecidas previamente como linhas de referências.

Tal dificuldade levou a desenhos como este a seguir, por nós esboçado como exemplo, em que as estruturas dos objetos não se alinham à base angular e o eixo dos desenhos de objetos que se relacionava à sua altura tampouco se mantém vertical.

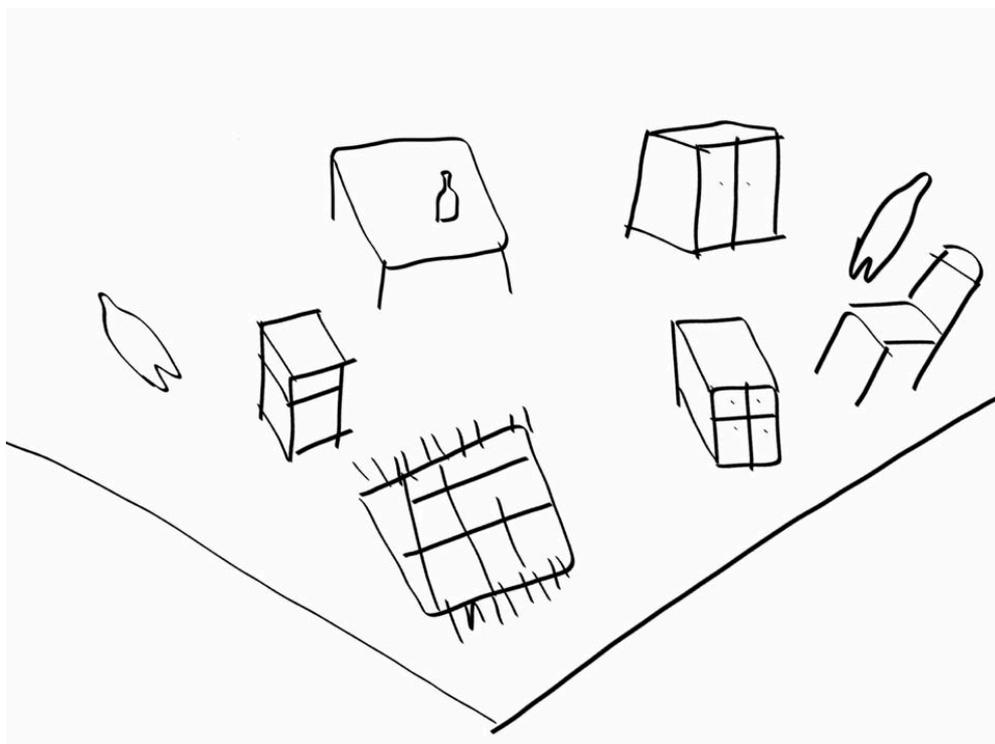


Figura 5 – Simulação de “erros” de perspectiva isométrica e paralelismo

O resultado estético de trabalhos como esse se repetiu como padrão constante em casos observados em todas as turmas de jovens em que foi dada a proposta. Isso nos trouxe uma maior compreensão da razão pela qual boa parte dos alunos apresentava tanta dificuldade com a compreensão da técnica de perspectiva clássica sobre a qual vamos discorrer a seguir.

4.2.3.2 Perspectiva clássica

A técnica desenvolvida na renascença chamada de perspectiva se baseia, grosso modo, na ideia de que uma linha traçada sobre a superfície de desenho – chamada de linha do horizonte – representaria a altura de nossos olhos e nela se fixariam os chamados pontos de fuga (pontos para onde convergiriam as retas paralelas quando representadas em profundidade).

Cada ponto serviria para orientar paralelismos ligados uma dimensão diferente – largura, altura e/ou profundidade, a depender do ângulo que se queira representar.

4.2.3.2.1 Direção de linhas de construção ao ponto de fuga

Uma confusão frequente é gerada pelas linhas que se apresentam paralelas gerando impressão de profundidade, mas que acabam por serem lançadas fora do ponto de fuga.

Como já expressamos ao tratarmos da atividade com a perspectiva isométrica, a própria dificuldade de se compreender ou de se perceber as noções visuais de paralelismo influem fortemente para a não compreensão do conceito de ponto de fuga relacionado à ideia de profundidade.

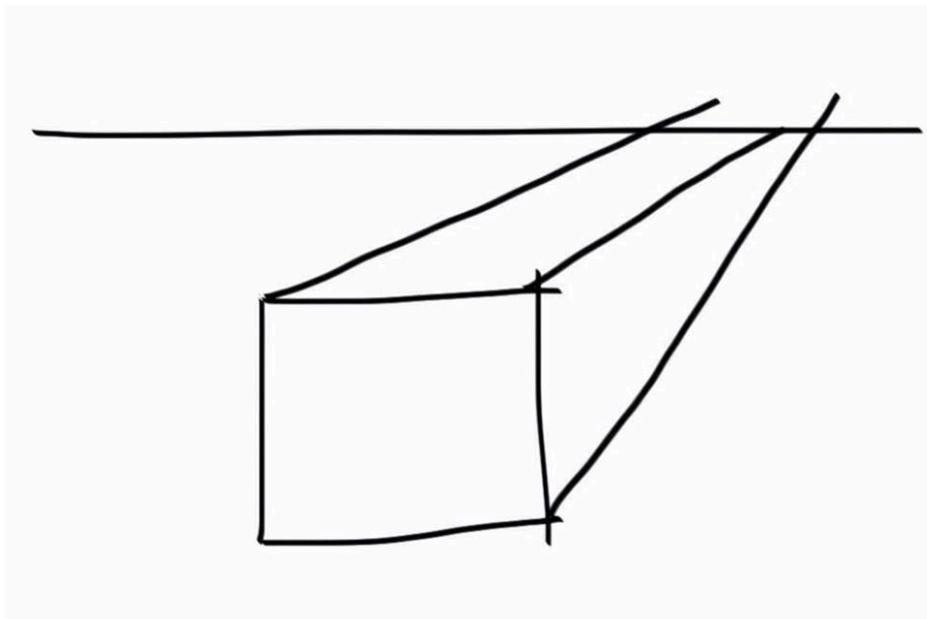


Figura 6 – Simulação de “erros” de direção de linhas ao ponto de fuga

4.2.3.2 Múltiplos pontos de fuga para a representação do mesmo paralelismo entre linhas da imagem

Ao não haver um entendimento pleno do sentido do ponto de fuga, ou seja, que as linhas paralelas perspectivadas tendem a um mesmo ponto, são comuns os casos em que são marcados diversos pontos de fuga para a mesma ideia de paralelismo.

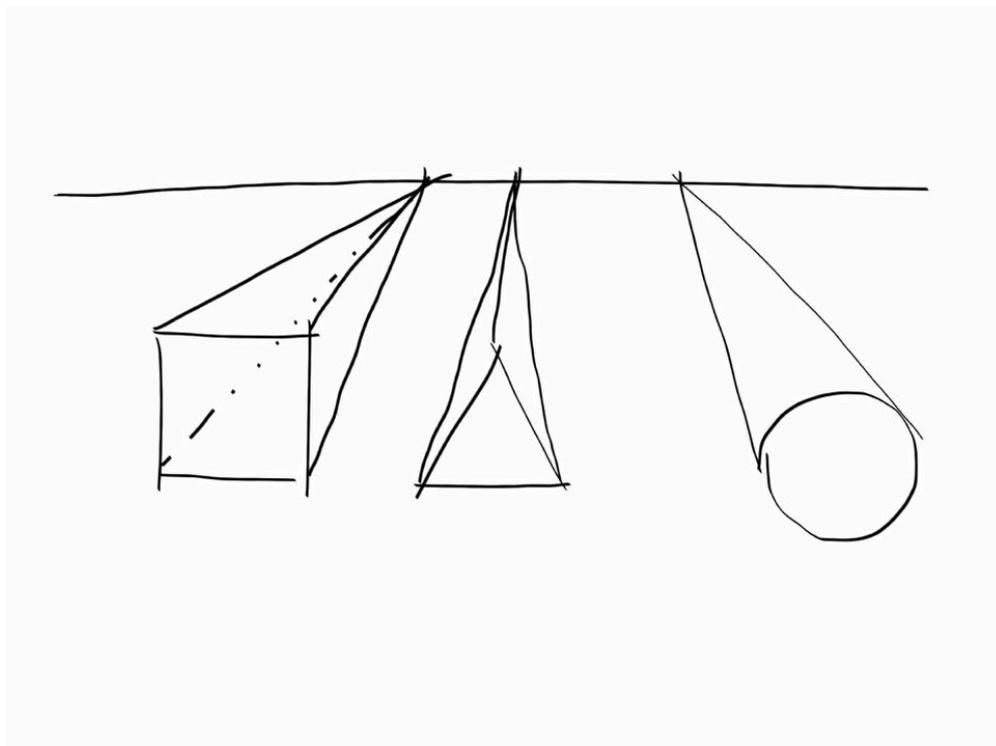


Figura 7 – Simulação de “erros” de múltiplos pontos de fuga

4.2.4 Observações sobre erros comuns ligados a conceitos de geometria

- É preciso atenção com o processo particular de cada estudante e especialmente à faixa etária a serem realizadas atividades que unam desenho e geometria. Tais atividades não são interessantes no desenho com crianças em geral, por exemplo, tanto pela questão cognitiva quanto pela questão do desenvolvimento expressivo que pode ser inibido diante de propostas que estabeleçam limites tão racionais – como no caso da geometria. As atividades foram todas realizadas por

nós com turmas de jovens de mínimo de 13 anos, assim como com grupos de adultos.

- Os “erros” aqui observados costumam ser mais comuns em turmas mais juvenis, mas não expressivamente, e puderam ser igualmente observados em turmas de estudantes adultos.
- A partir de certa faixa etária, o tempo de experiência com desenho representa muito mais do que eventuais níveis de desenvolvimento cognitivos.
- Os desvios aqui elencados levam à distorção de toda forma mais complexa de representação pelo desenho, algo que produz estranhamento no próprio aluno e dificuldade de pontuar o desvio no plano geral do desenho – algo que justifica o auxílio do professor em demonstrar o “erro” ao aluno.
- Ainda que não pudesse perceber o desvio realizado, o aluno invariavelmente se incomodava ou simplesmente achava “feio” seu desenho.
- A maior parte dos alunos não se incomoda em ter tais “erros” apontados e muitos deles o compreendem como uma desatenção ou mesmo como erro tolo a ter sido cometido.
- A se repetir demais pelo professor o apontamento do “erro” do aluno, o constrangimento gerado pode levar a um sentimento de frustração, ideia pessoal de incapacidade na linguagem e abandono da atividade (e até do curso).
- Em muitos casos, percebemos que o apontamento do erro trouxe consciência ao aluno, porém não foi suficiente para que ele pudesse por si só redesenhar a imagem a seu agrado. Por conta disso, foi interessante e eficaz a observação da maneira de desenho realizada por outros desenhistas, assim como a demonstração passo a passo feita pelo professor em cada atividade.
- Como expressou Menezes em nosso diálogo, deve-se perceber a desqualificação do trabalho do aluno como um movimento indesejável de inibição de seu desenvolvimento na linguagem.

4.3 Errâncias: criação e prática de atividades de produção artística que pretendem não excluir leigos ou especialistas

Na penumbra
da visão e da razão,
a técnica não preenche
a obscura silhueta do real
– É lá que mora a arte.

Luis Carlos de Menezes, *Lições do acaso*

No sentido de estimular a autonomia dos estudantes em busca de seus erros pessoais, porém visando desviar de orientações muito rígidas e restritivas no sentido do domínio de linguagens, busquei construir experiências que não excluíssem estudantes por eventual imperícia técnica e tampouco alunos mais habilidosos por possível desinteresse em atividades que não apresentem efetivos desafios.

A diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem não são fatores excludentes; para tanto, tentamos criar atividades em que tanto educandos mais experientes quanto os menos pudessem incorporar um conceito novo – geralmente um conceito por vez – e, ao mesmo tempo, pudessem ter ali campo para desenvolvimento de ideias particulares, independentemente do nível técnico alcançado.

A tais atividades que fomos desenvolvendo ao longo de nossos anos de docência chamaremos aqui de **propostas errantes**. O conceito e intenção das *propostas errantes* é o de continuamente agregar e potencializar o sujeito educando, independente de seu repertório e de suas habilidades já desenvolvidas e, trabalhando coletivamente, estimular o aprendizado também por meio da observação de processos alheios.

Assim como em todo percurso didático, cada atividade foi apresentada levando em conta consignas (o que deveria ser feito), limites (o que não deveria ser feito) e direções (sugestões de ordem metódica para facilitar e acelerar os processos). A seguir citarei algumas das propostas compartilháveis que tenho realizado.

Todas foram realizadas no contexto do ensino fundamental (9º ano) e médio (2ª série) de uma escola privada de São Paulo (interessante frisar que não se trata de escola com tradição de cultivo da arte em seu público).

4.3.1 Relato de propostas errantes



Figura 8 – Desenho da aluna 1, 16 anos

I. Desenho: atividade de linha

Para esta atividade de desenho, observaram-se previamente com o grupo desenhos e pinturas fauvistas de Henri Matisse, comentando-se a possibilidade por ele explorada de simplificação da forma e o foco no movimento em detrimento dos detalhes e de outros atributos técnicos comuns à tradição clássica do desenho. Observamos a seguir algumas imagens de desenhos de Saul Steinberg e discutimos sobre sua relação metalinguística com a linha.

Em seguida, foi solicitado aos alunos que buscassem escolher algumas imagens no livro de história da arte para traduzi-las a lápis sobre papel sulfite, podendo ser uma pintura ou mesmo uma fotografia.

Para a primeira parte da atividade, pediu-se que o desenho fosse realizado com um único traço contínuo, ou seja, sem que tirassem o lápis do papel até que concluíssem o desenho. O objetivo didático foi o estímulo às linhas contínuas em contraposição às tentativas de “acerto” do desenho por meio de linhas inseguras e irregulares, comuns em pessoas com pouca experiência em desenhar.

No segundo momento, o que se pediu ao segundo desenho foi que somente evitassem detalhes da figura representada e não se preocupassem com questões como luz e sombra, texturas ou mesmo proporção. Após realizarem desenhos, os alunos foram orientados a reproduzir alguns deles – ou outros, caso preferissem – com pincel fino e tinta acrílica sobre papel *canson*.



Figura 9 – Desenho da aluna 1, 16 anos

Erro observável

Nesta atividade, somente foram apontados desvios à proposta os casos de alunos que desenharam partes da imagem que servia de modelo – mas que eles consideravam muito complexas de serem reproduzidas por linhas – a partir de esquemas já aprendidos antes como, por exemplo, formas redondas no lugar das cabeças e olhos e curvas simples no lugar de bocas e orelhas. Ainda que lhes tivesse sido solicitado que não prestassem atenção em detalhes, alguns tiveram necessidade de fazê-los em seus desenhos, algo que busquei não repreender.



Figura 10 – Desenho da aluna 1, 16 anos

Foi ressaltado o pedido para que não desenhassem imagens de memória ou imaginação com a justificativa de que as atividades de desenho visavam oferecer novo repertório de imagens desenhadas por eles, livrando-se naquele momento dos esquemas infantis que costumam fazer parte do repertório de pessoas com pouco ou nenhum hábito de desenho.

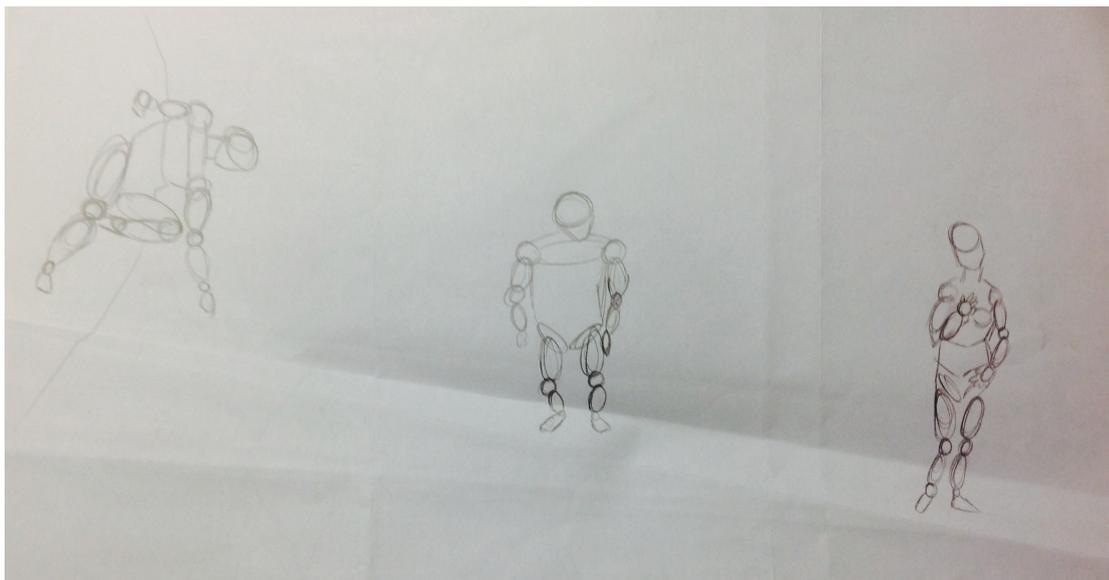


Figura 11 – Desenho da aluna 2, 14 anos

II. Desenho: proporção

Nesta atividade, pediu-se aos alunos para buscarem simplificar a forma, procurando sintetizá-la por outras formas menores, com o único cuidado de representar as relações de grandeza, ou seja, de proporção.

Pediu-se que buscassem evitar o trabalho de representação de detalhes como nariz, boca, dedos, sombreamentos e texturas; apenas a busca pelas relações aproximadas de tamanho entre as partes da figura em questão.

Erro observável

A intervenção feita pelo professor se deu no sentido de aguçar a percepção dos alunos para a questão da relação de tamanho entre as partes da imagem desenhada. Por exemplo, a atenção ao fato de que a oval que representava a cabeça estava eventualmente desenhada em tamanho expressivamente maior – “erro” comum – em relação ao resto do corpo.

Todos os alunos cumpriram a atividade e aqueles a quem foi feito o apontamento do “erro” – proporções exageradas, por exemplo – puderam compreender a intervenção e refizeram seus esboços sem demonstrar resistência.

É interessante notar que esta proposta potencializa pessoas que já desenhavam, optando por imagens mais complexas; e tampouco é inacessível àqueles com maior dificuldade na abstração de linhas.

III. Cópia e expressão

a) Paisagem coletiva



Figura 12 – Desenho da aluna 1, 16 anos

Nesta atividade, o professor desenhava a paisagem, acompanhado – traço a traço – por todos os alunos da sala. Ainda que em ritmos diferentes, todos os alunos chegaram a resultado semelhante e, ao mesmo tempo, distintos por conta do grafismo natural de cada um, conferido pelo peso do traço individual. Ao final da estrutura geral do desenho da paisagem, foi incentivado que eles fizessem suas intervenções seguindo padrões semelhantes.

Erro observável

Todas as paisagens desenhadas revelam uma forma pessoal de grafismo. A única orientação mais específica dada foi a de evitar a mistura de estilos gráficos.

Quer dizer, foi pedido que, caso quisessem acrescentar elementos gráficos ao desenho, isso somente poderia ser realizado caso respeitassem o tipo de desenho. Um exemplo comum – que costumamos até mesmo antecipar como “erro” a ser evitado – era o desenho da figura esquemática de pessoas por meio de ovais e retas – o “homem-palito”. Em lugar disso, foi demonstrada a maneira como as figuras humanas costumam ser desenhadas em paisagens, ou seja, por meio de pequenas manchas ovaladas e verticais, com um pequeno traço da base para o lado para dar a ilusão de sombra da figura.

Sem exceção, todos os alunos conseguiram realizar a atividade e muitos puderam acrescentar novos elementos de acordo com o estilo de desenho adotado.

b. Meio-perfil

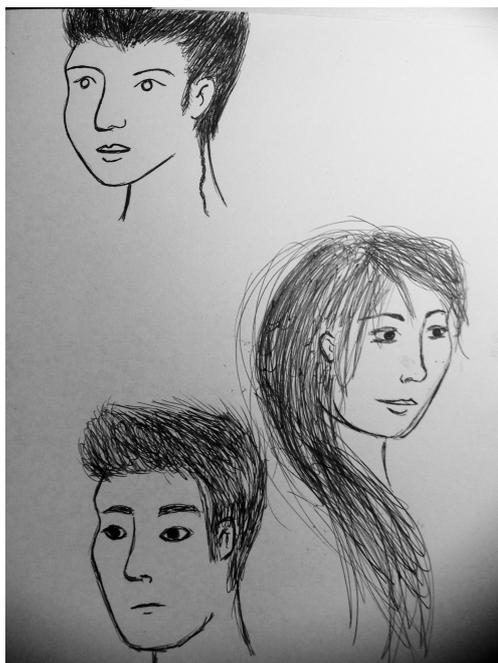


Figura 13 – Desenho da aluna 1, 16 anos

Sob a mesma ideia, mas com o esquema de desenho do rosto humano em meio-perfil, foi estimulado que realizassem novos desenhos a partir do modelo apresentado pelo professor (exemplo no desenho de aluno anterior).

Erro observável

Com raras exceções, todos os alunos foram capazes de transpor o modelo de desenho de rosto em meio-perfil para a criação de seus próprios personagens e igualmente à sua maneira particular de desenho.

IV. Pintura com lápis de cor: atividade abstrata

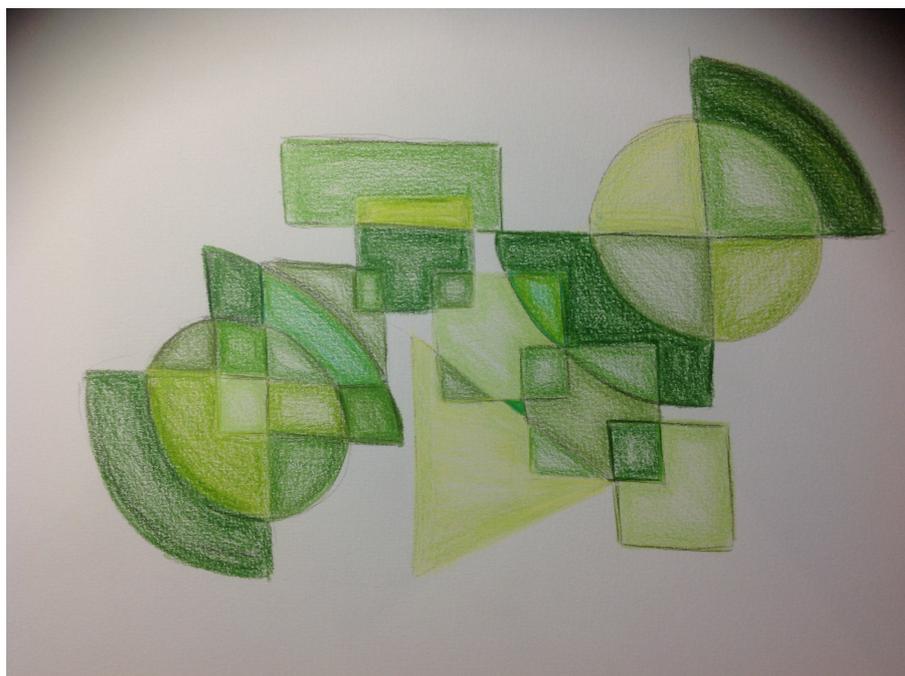


Figura 14 – Pintura da aluna 1, 16 anos

A atividade de desenho/pintura abstrato foi precedida de uma explicação sobre teoria das cores; primeiramente sobre as cores-luz e, em seguida, sobre cores-pigmento¹⁷. A seguir foi realizada, por meio do computador ligado à TV da sala de arte, a observação de algumas obras de três artistas referenciais para a arte abstrata e de estilos particulares: Juan Miró, Wassily Kandinsky e Piet Mondrian.

¹⁷ Sabe-se que a teoria das cores-luz compreende como cores primárias o vermelho, o verde e o azul, enquanto no caso das cores-pigmento, as primárias são ciano, magenta e amarelo. Como são raros os estojos que possuem as cores-pigmento primárias, foi pedido que utilizassem vermelho, amarelo e azul como referências para o círculo das cores.

Para a atividade de desenho e pintura – cujo material solicitado foi papel *canson*, lápis 2B e lápis de cor –, foi pedido que, em um primeiro momento, fizessem o desenho a partir de três propostas:

- a) gestual (com traço livre);
- b) geométrica (com figuras geométricas planas); e
- c) combinando as duas primeiras.

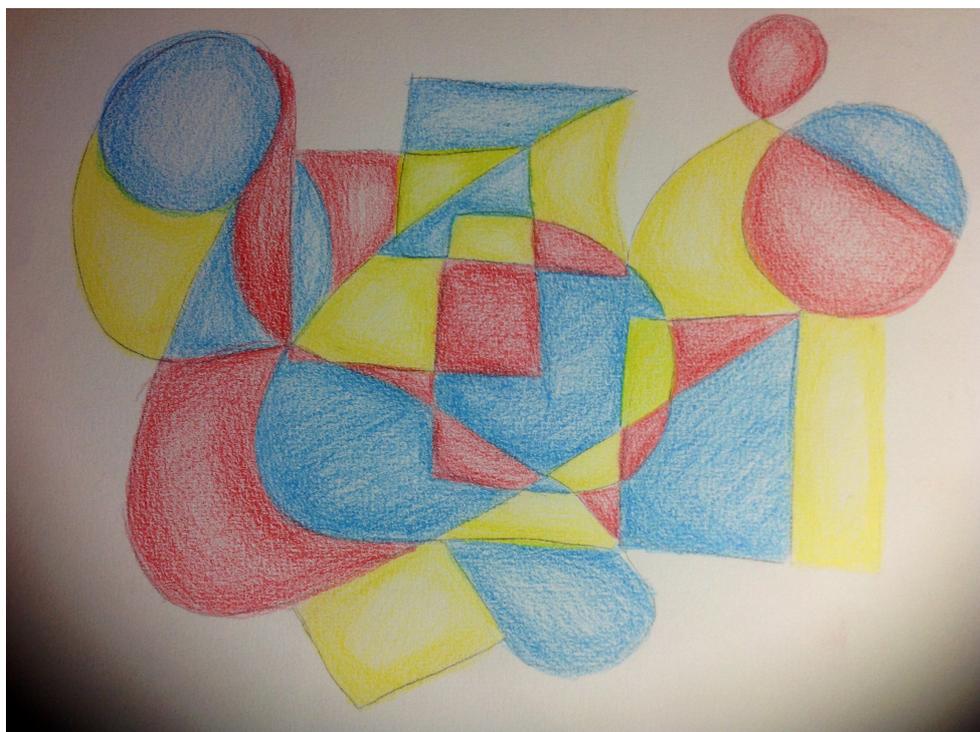


Figura 15 – Pintura da aluna 1, 16 anos

Foram realizados em papel *canson* cinco desenhos. A seguir, pediu-se aos alunos que usassem os seguintes referenciais ligados à teoria das cores:

- a) cores primárias;
- b) cores secundárias;
- c) cores complementares;
- d) cores quentes; e
- e) cores frias.

Erro observável

Nesta atividade, tomou-se o cuidado com a atenção para a relação entre as cores e com a compreensão da relação entre elas em cada proposta. Foi frisado que não desenhassem objetos reconhecíveis para se focarem principalmente no traço e na composição de linhas. Não obstante, alguns alunos conseguiram realizar a atividade com alguns indícios de imagens figurativas como estampas ou padrões que se repetiam. Tais trabalhos foram aceitos.

Um “erro” comum ocorreu na proposta de cores complementares em que seriam usadas somente duas cores, uma complementar à outra – por exemplo, verde e vermelho, postas no círculo. Nesse caso, alguns alunos fizeram a pintura com seis ou mais cores, por não terem compreendido o conceito de complementaridade em si e, por fim, refizeram essa atividade.

V. Pintura acrílica sobre tela: atividade cubista



Figura 16 – Pintura da aluna 3, 16 anos

Para a proposta que denominei *pintura cubista*, tivemos antes uma conversa sobre o movimento artístico de Pablo Picasso e George Braque; conceituou-se a obra cubista, observando aspectos como geometrização de elementos visuais, fragmentação de imagens figurativas e colagem gráfica de diferentes ângulos em um mesmo plano.

Em seguida, foi pedido às turmas que desconstruíssem uma imagem de escolha dos alunos, apenas considerando que deveriam partir de uma imagem figurativa não moderna ou mesmo uma fotografia.

De imagens de pinturas figurativas de diversas épocas da arte a personagens de desenho animado, todos cumpriram a proposta e desenvolveram expressivas composições de uma forma geral.



Figura 17 – Pintura do aluno 4, 16 anos

Erro observável

Apenas foram apontados como desvios à proposta os trabalhos que não apresentaram nenhuma forma de desconstrução da imagem usada como modelo. Portanto, aqueles que não seguiram tal orientação precisaram ser refeitos por não trabalharem o conceito cubista em questão.

A orientação foi dada para que partissem de imagens figurativas – de qualquer estilo gráfico/pictórico, por essa razão também as pinturas realizadas a partir de desenho de memória não foram aceitas.

Entretanto, foram poucos os casos em que isso ocorreu, sendo que a maior parte dos alunos soube realizar a atividade sem grande dificuldade, além dos desafios que eles mesmos se fizeram ao longo do processo como a desconstrução de uma tela de Frida Kahlo ou de uma imagem do personagem Bob Esponja (imagens 2 e 3 apresentadas nesta proposta).

VI. Desenho surrealista

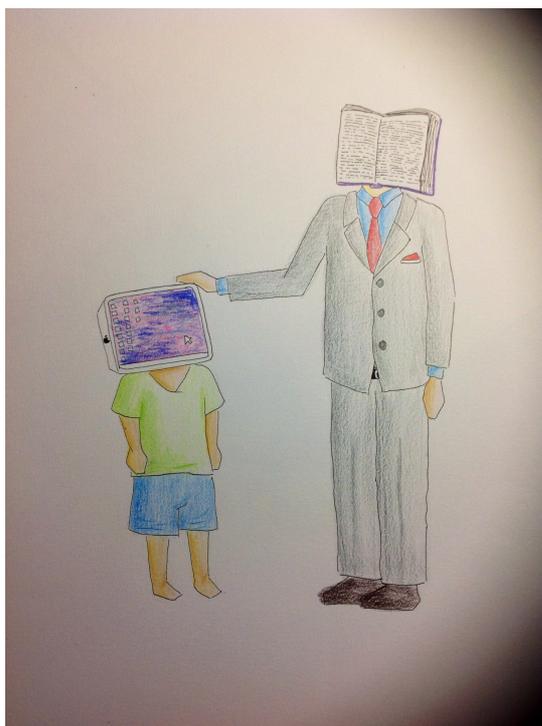


Figura 18 – Desenho da aluna 1, 16 anos

Esta atividade sucedeu o estudo sobre os movimentos dada e surrealismo, a discussão sobre seus manifestos e sobre a crítica dadaísta ao racionalismo e à relação do surrealismo com a psicanálise. Foi feita a observação coletiva de imagens de obras de Salvador Dali e Renée Magritte, buscando a percepção de seus temas ligados ao absurdo e ao onírico, ao mesmo tempo em que a revalorização da técnica clássica de desenho e pintura.

A partir disso, foi proposto que os estudantes buscassem no livro de arte ou na internet imagens de referência visual naturalista – duas ou mais – e que buscassem redesenhá-las unindo-as em uma só, criando uma imagem alegórica ou

simplesmente absurda. A proposta foi feita sobre papel *canson*, lápis 2B e estojo de lápis de cor comum.

Erro observável

A grande maioria dos alunos soube desenvolver a proposta de forma adequada e muitos desenvolveram desenhos criativos, além de expressarem contentamento com o lado lúdico da atividade.

Os casos em que houve desvio da proposta foram relacionados a desenhos nos quais não se buscaram referências naturalistas e foram realizados de memória, resultando em imagens com traços infantis, considerando que a maior parte dos alunos possuía pouca experiência com o estilo naturalista e, dessa forma, desviando da proposta de simular a proposta surrealista que resgataria a técnica clássica.

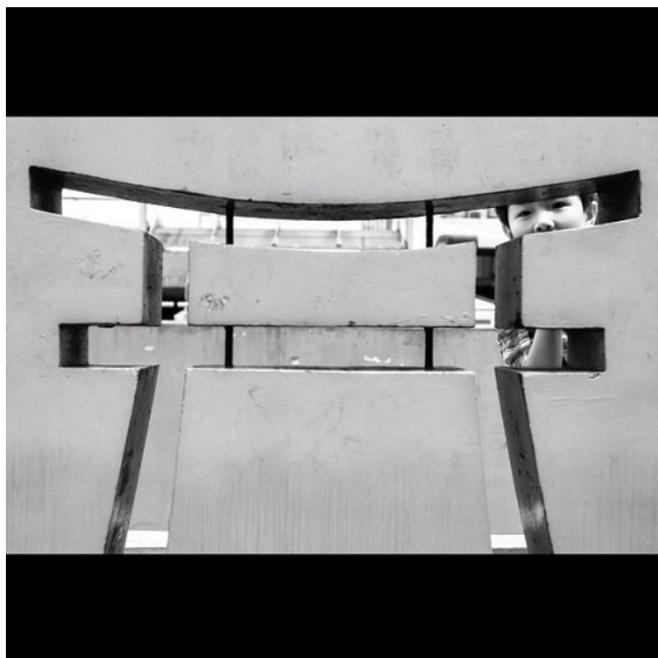


Figura 19 – Fotografia do aluno 5, 16 anos

VII. Fotografia: momento decisivo

Para esta proposta, houve um momento expositivo em que a fotografia foi pensada como arte de composição visual; alguns parâmetros foram dados como tema, enquadramento, unidade e o conceito de ruído visual – compreendido aqui

como elemento da imagem que atrapalha a visão do tema central da fotografia, como, por exemplo, partes de pessoas captadas de forma não proposital, como mãos isoladas ou pessoas com cabeças cortadas pelo enquadramento.

Após isso, foi realizada uma atividade de estudo de linhas de composição fotográfica, observando imagens em preto e branco de Cartier-Bresson (1952) e desenhando apenas as linhas principais.

A proposta prática de fotografia se baseia na poética de Cartier-Bresson e sua famosa frase “capturar o momento decisivo”, em que deveriam buscar composições fotográficas captando cenas humanas que gerassem algum momento narrativo expressivo. Com o uso de câmeras de diferentes naturezas – de aparelhos celulares, iPhones e iPads até câmeras fotográficas digitais a que porventura eles tivessem acesso – os alunos são convidados a sair pelo colégio e captar imagens expressivas.

Foi enfatizado o cuidado ético de não se publicarem as imagens de crianças em suas redes sociais e de buscarem discrição ao registrarem momentos alheios. Após a experiência no contexto escolar, foi pedido que realizassem a mesma experiência ao longo da semana em seus lugares de convivência cotidiana.



Figura 20 – Fotografia do aluno 6, 16 anos

Algumas turmas fizeram somente em preto e branco, enquanto outras trabalharam em cores.



Figura 21 – Fotografia do aluno 7, 16 anos

Erro observável

Este trabalho não costuma gerar qualquer forma de resistência; ao contrário, é comum o entusiasmo por parte de diversos alunos que, por muitas vezes, compartilham suas fotos em redes sociais. Os trabalhos que tiveram “erros” apontados foram aqueles em que os modelos eram alunos fazendo poses para a fotografia, desviando-se claramente das propostas de espontaneísmo, e não foram aceitos.

Contudo, foram em número desprezível os trabalhos que se desviaram desta proposta.

VIII. Fotografia: relações geométricas



Figura 22 – Fotografia da aluna 8, 16 anos

Para esta proposta solicitou-se que os alunos fotografassem imagens de ambientes em que comumente circulavam, buscando relações com figuras geométricas, ou seja, linhas retas, figuras espaciais, etc. em diálogo com elementos orgânicos igualmente presentes na cena. A ideia era observar nas construções arquitetônicas as possíveis composições abstratas – ou concretas – e direcionar o olhar para a paisagem de uma maneira diferente da usual no cotidiano.

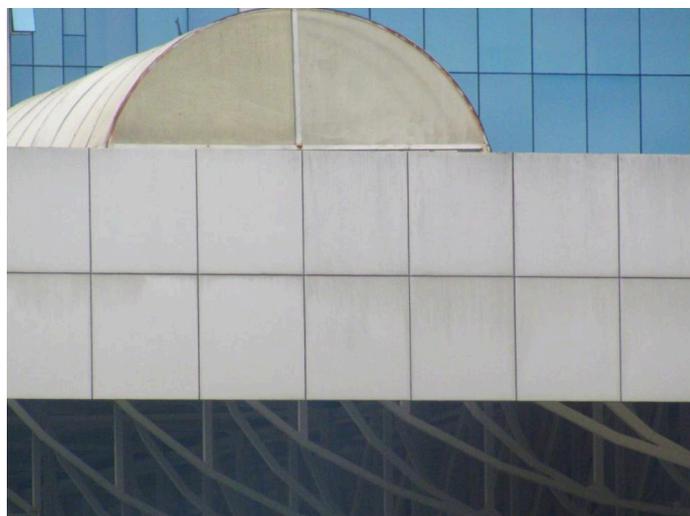


Figura 23 – Fotografia da aluna 9, 16 anos

Erro observável

Em alguns casos, foram entregues imagens sem nenhuma observação geométrica. Isso ocorreu no caso de alunos que confundiram a proposta de fotografia de formas geométricas captadas na paisagem urbana com imagens de paisagens puras, sem a observação analítica especificada – ligada a padrões geométricos –, e foi solicitado a eles que refizessem o trabalho dentro da proposta.

Não foram muitos os casos, mas em número maior do que aqueles que se desviaram da proposta anterior.

IX. Colagem/dobradura: maquete expressiva

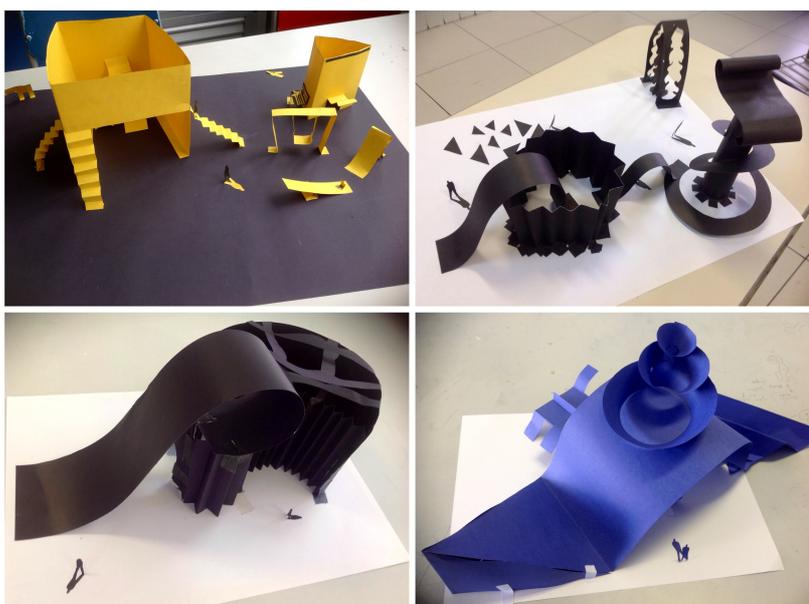


Figura 24 – Trabalho coletivo realizado em sala de aula

A proposta de maquete expressiva foi realizada após algumas atividades. Primeiramente, houve a discussão sobre arquitetura contemporânea e leitura de um capítulo de livro didático sobre o tema. Logo após, foi assistido o trecho inicial – primeiros vinte minutos – do documentário *Esboços de Frank Gehry*, em que diversas de suas obras são filmadas e uma das cenas revela um momento de criação de maquete pelo próprio arquiteto auxiliado por seu assistente.

A seguir, foram mostradas imagens de maquetes de papel e entregues aos alunos cartolinas, com a orientação de criarem uma paisagem arquitetônica ou algo como um parque temático. Tais trabalhos foram realizados em grupos de duas a quatro pessoas.

Erro observável

A atividade foi realizada durante duas aulas seguidas e sob auxílio do professor. Não houve apontamentos sobre desvios à proposta e todos os alunos pareceram se entreter com o desafio. Pudemos perceber que alguns ajustes na proposta serviram para orientar melhor as atividades, como, por exemplo, o pedido para que evitassem modelagens muito simétricas e investissem em curvas na composição, tomando como exemplo imagens de obras arquitetônicas de Gehry.

X. Vídeo: edição de videoclipe

Uma breve apresentação foi realizada a respeito da arte da edição no cinema, observando a criação de uma cena pela colagem de diversos planos filmados e cortados sobre o som, elemento que confere continuidade ao filme.

Após assistirem a trecho do filme *Baraka* – que mostra imagens em movimento de diversas cidades ao redor do mundo sobre uma música tribal – é pedido que os alunos gravem em vídeo, da maneira que lhes seja possível; diversas imagens que poderiam ser de ruas e avenidas a momentos particulares, com uma única ressalva: que se referissem a um tema somente.

Então foi dada a proposta de criação de videoclipes: a partir das imagens em movimento gravadas, os alunos deveriam montar um pequeno videoclipe sobre uma música escolhida, com o cuidado de editar o vídeo sobre o ritmo da música e com um mínimo de vinte cortes – o que representa vinte e um planos. A orientação dada foi para que a criação de vídeos fosse realizada sobre a música escolhida, pois o conceito a ser desenvolvido era o de edição – relações entre ritmo e imagem.

O conceito central a aprender nessa atividade é a de edição, ou seja, conceito de corte: ritmo das imagens captadas em diálogo com a trilha musical escolhida.

Erro observável

Um dos erros observado foi o de editar as imagens em vídeo antes de colocar a música ao fundo; os alunos que fizeram dessa forma não trabalharam o conceito básico da atividade que era por fim fazer os cortes – escolher os pequenos trechos de vídeo e sequenciá-los – relacionando-os ao som. Tais desvios não foram aceitos e os trabalhos precisaram ser refeitos.

O apontamento do erro nesse caso teve a ver não com qualquer tipo de critério de qualidade, mas com relação ao conceito particular da proposta em si. Alguns alunos fizeram a edição das imagens antes de inserirem a trilha musical e, ao ignorarem a música, a edição acabava por ser realizada sem qualquer parâmetro de ritmo nos cortes; dessa forma, não houve nenhuma possibilidade observada de desenvolvimento interessante da proposta. Entretanto, a maior parte dos alunos compreendeu a proposta e a realizou com expressivos resultados estéticos.

XI. “Órbitas Urbanas”: um estudo de meio

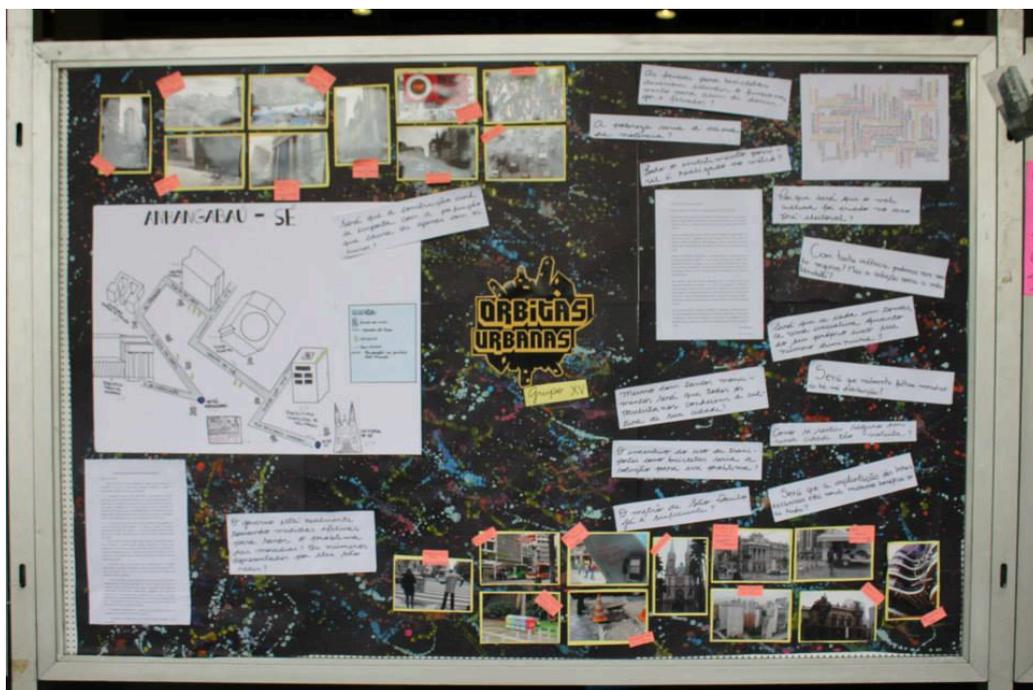


Figura 25 – Painel coletivo desenvolvido por um dos grupos do projeto “Órbitas Urbanas”

As propostas solicitadas são basicamente seis: produção de questionamentos sobre a metrópole (a respeito dos temas anteriormente citados); uma crônica urbana; uma nuvem de palavras do Twitter¹⁸; croqui cartográfico (mapa desenhado com referências visuais aos lugares visitados e sem rigor de escalas); ensaio fotográfico (sob a mesma proposta já realizada em arte de “captar momentos decisivos”, e redação de um manifesto sobre tema urbano.

A despeito de não ser um projeto específico voltado a artes, o “Órbitas Urbanas” adquiriu um caráter expressivamente estético por conta do tipo de produção que se solicitou dos grupos, ligada a criações de textos de crônicas, manifestos, imagens, mapas ilustrados e ensaios fotográficos.

Os trabalhos são expostos em treliças – grandes painéis – exibindo todas as produções; e o último dia, sexta-feira, é reservado para um encontro, no anfiteatro principal do colégio, com todas as turmas e alguns convidados de fora – entre políticos, educadores e jornalistas –, chamados a um debate sobre a questão urbana. Esse encerramento recebe o nome de “Ato político” e reflete outro caráter adquirido pelo projeto, o de discussão sobre a questão social.

O projeto é surpreendentemente bem-sucedido desde sua primeira edição, com adesão praticamente total por parte dos alunos e excelente repercussão na escola como um todo e na comunidade.

Erro observável

Ainda que a maior parte das atividades tenha sido muito bem realizada por todos os grupos e em praticamente todas as propostas, e que o comportamento dos estudantes tenha sido em geral exemplar – não somente no quesito disciplinar, mas na forma apaixonada como se deu a adesão ao projeto ao longo dos três anos de sua existência e à produção político-estética dos alunos –, houve alguns pontos que podem servir à discussão desta tese.

¹⁸ Trata-se de uma configuração visual de dezenas de palavras-chave usadas em microtextos do *site* Twitter – que os alunos são orientados a postar ao longo da semana do projeto – e que é realizada por meio de aplicativos de internet. Tais aplicativos calculam o número de vezes que certas palavras são usadas nos textos e, por meio de determinados algoritmos, hierarquizam os tamanhos das palavras na composição – as mais citadas têm tamanhos maiores.

Na avaliação do projeto da primeira série, realizada pelos professores *a posteriori*, constatou-se que determinadas propostas haviam apresentado resultados muito menos expressivos do que outros. Uma das propostas, a escrita do manifesto político, teve textos mal desenvolvidos no primeiro ano de experiência do “Órbitas Urbanas”. No ano seguinte, teve uma melhora em termos de escrita e incorporação do estilo significativos e, em 2013, um conjunto geral bastante satisfatório, recebendo quase que avaliação máxima por todos os grupos.

O “erro” de escrita dos manifestos foi corrigido ao longo dos anos pela preparação mais objetiva acerca do estilo de texto. Um bimestre foi dedicado em aulas de redação para o trabalho com o estilo e diversas leituras de manifestos foram realizadas em diferentes disciplinas como sociologia, arte e filosofia.

O reflexo de uma proposta mais bem estruturada foi o acerto das produções e resultados estéticos muito mais interessantes e visivelmente mais bem solucionados pelas turmas.

4.4. O erro nas propostas errantes

A ideia de criar propostas errantes tem como intenção proporcionar aos estudantes a situação de errância sobre diversas linguagens a partir da possibilidade do erro como fator de construção de autonomia estética dos alunos.

Para tanto, é necessário que haja uma ligação afetiva com os conteúdos trabalhados. Afetivo não como algo meramente sentimental, mas em linha próxima à teoria dos afetos (ou afecções) do filósofo Baruch de Espinosa (1991), que compreendia a afetividade como capacidade de afetar e ser afetado. Os alunos precisam ser afetados pela proposta, ou seja, é preciso que eles encontrem sentido próprio para a produção artística, ainda que seja aparentemente somente lúdica. Sem essa forma de afeto, o *erro criativo* conseqüentemente se impossibilita, pois ele somente se dá como fruto de busca pessoal por meio da linguagem.

Em alguns momentos, cremos que o próprio desvio da proposta também pode vir a ser incorporado ao processo de sala de aula. Na atividade de fotografia baseada em Cartier-Bresson (e seu notório texto “O instante decisivo”¹⁹, de 1952), foi pedido aos estudantes que apenas trabalhassem em fotografias em branco e preto. No entanto, ao longo do processo, alguns alunos me pediram para realizar a atividade em cores, pois estariam ainda assim cumprindo a proposta. Dado o envolvimento afetivo que pudemos constatar e o trabalho em si que seguia de fato a orientação proposta, permitimos a utilização das imagens em cores no conjunto do trabalho. O caso oposto também chegou a ocorrer, em momento que percebemos que o pedido para a modificação na proposta era baseado na verdade em desmotivação e descuido por parte de alunos.

A dificuldade, enquanto desafio, é parte dos processos de criação e construção de conhecimento. Todavia, a educação deve ser espaço do desafio alcançável – a chamada zona de desenvolvimento proximal²⁰ – e o desafio estético precisa se tornar autodesafio para atingir momentos de erro criativo e, conseqüentemente, descoberta e realização pessoal. É preciso encontrar o espaço de corda bamba entre o saber, o descobrir e o inventar. Somente por meio da observação cuidadosa do “erro” do aluno, ou seja, de seu desvio diante de uma situação-problema específica, é que se poderá decidir sobre a intervenção do professor no trabalho do aluno ou não, sempre no sentido de seu maior desenvolvimento na linguagem.

Em nosso diálogo, o educador Luis Carlos de Menezes distinguiu duas formas de erro em ciência: o primeiro como interpretação que colide com os fatos e o segundo como interpretação que colide com a interpretação hegemônica dos fatos, ou seja, a teoria vigente. Ao apontarmos um erro do aluno com relação a sua compreensão de conceitos de geometria – como exemplificado anteriormente aqui – assim como de sua percepção visual, pretendemos demonstrar um erro do primeiro tipo, aquele que colide com fatos evidentes, como duas linhas que se pressupõem paralelas, mas são desenhadas de maneira enviesada. Podemos afirmar que cada

¹⁹ Texto famoso de Cartier-Bresson sobre sua proposta de fotojornalismo. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/fotografia/wp-content/uploads/downs-uteis-o-instante-decisivo.pdf>>. Último acesso em: 6 jul. 2014.

²⁰ Conceito de Vigostsky.

caso depende da sensibilidade, do conhecimento e da sensibilidade do educador a se julgar a aceitação ou não do desvio.

Não obstante, ao compreendermos determinados “erros” técnicos como parte do desenvolvimento poético do estudante, podemos pensar como uma forma de estimular a errância como desafio à teoria vigente; quer dizer, um aluno que porventura se utilize de pontos de fuga sem rigor ligado à técnica tradicional para criação de suas imagens pode nos dar uma nova interpretação da técnica de perspectiva.

Buscamos nas propostas errantes o estímulo à errância como minimização do fracasso. Tendo como sentido maior para a aula a experiência com arte – acima do aprendizado rigoroso da técnica –, as propostas errantes tendem a buscar dessa forma a minimização de quadros que propiciem o insucesso do estudante. Podemos inferir a possibilidade de um deslocamento do próprio conceito de erro escolar: do erro atribuído anteriormente e de forma exclusiva ao aluno ao erro didático do docente; ou seja, o erro passa a ser observado no trabalho de desenvolvimento de propostas do professor, e o erro do aluno como consequência de um trabalho equivocado em sala de aula.

Há, por outro lado, um outro deslocamento – o de lugar do erro na educação em arte: passa-se do campo da expectativa de resultados ao campo procedimental; não inibindo ou recalçando processos particulares, mas, ao contrário, servindo como base para seu estímulo no processo desenvolvido em sala de aula. Como expressou Claudio Mubarac, se não inibidos os processos – que são particulares – se possibilitam.

Erros são apontados enquanto desvios no campo das regras que definem cada atividade; contudo tal noção de erro não se refere a uma eventual expectativa de resultados, e sim a procedimentos somente. Dessa maneira, a noção de erro como indicador de desvios das propostas não interfere no estímulo à errância, ou seja, à busca por um caminho particular na arte.

4.5 Tecnologia de redes sociais e escola

Os trabalhos que ilustraram esta pesquisa foram registrados, compartilhados e cultivados em redes sociais²¹, com a finalidade de manter elos de discussão e afeto entre participantes das aulas – alunos, professor e tecnologias. Assim como pontuou Angela Rocha, a observação dos trabalhos e processos quando projetados em campo virtual serviu para possibilitar um distanciamento pessoal e um olhar analítico sobre os trabalhos e o processo como um todo. O compartilhamento em rede foi muitas vezes o espaço para esse olhar.

O estudo de meio “Órbitas Urbanas” que citei nas propostas errantes não teria acontecido da mesma maneira e acreditamos que tampouco da maneira tão bem-sucedida com os alunos se não houvesse a relação constante com a tecnologia das redes sociais. Por essas e outras razões, pensamos que um breve comentário a respeito da questão da tecnologia pode ser interessante à discussão sobre errância no âmbito escolar. Em uma parceria entre sala de aula e redes sociais, buscamos estabelecer o elo entre as duas partes no sentido de errâncias pertinentes em nosso espaço escolar.

A palavra tecnologia já não é efetivamente mais a mesma. Como todas as palavras, sua semântica absorve a compreensão comum a seu tempo, ainda que em diálogo com a concepção de outras épocas. Desde a primeira revolução industrial, a ciência – pautada na dúvida como preceito – sempre deu base conceitual a tecnologias de controle da vida cotidiana moderna e contemporânea. Entretanto, a tecnologia que possibilita as redes sociais abriu portas e janelas para novas maneiras de se produzir conhecimento cuja imprevisibilidade transcende qualquer intenção prévia de programação. O conhecimento que se nos apresenta pelas redes sociais não somente se abre de maneira bastante acelerada com relação ao tempo histórico como também em relação aos processos de criação de conhecimento e, conseqüentemente, em detrimento de antigos modelos sociais e científicos.

Tecnologia é hoje uma palavra de ordem, um sinal dos tempos, e também um enigma do futuro. Esse termo em especial parece ser, hoje mais do que em qualquer

²¹ Foi utilizado o *site* Facebook.com para o compartilhamento das imagens, além de eventuais *blogs* de internet.

outro período pregresso, o foco daquilo que se espera, vislumbra e experimenta no mundo – do meio científico às relações afetivas e transformações políticas. Não se pensa o mundo contemporâneo sem atrelar-se de alguma maneira à questão tecnológica. Para uma reflexão sobre a tecnologia no contexto escolar – tema trazido de forma explícita nas falas de Luis Carlos de Menezes e Claudio Mubarak –, talvez possa ser interessante uma breve digressão sobre a evolução do significado desse termo ao longo dos tempos.

Ora, antes da tecnologia, havia a técnica. A arte, na Grécia, recebia o nome de *techné*, trazendo já a ideia de ser por fim uma forma de produção que somente se concretiza por meio de um processo técnico. A técnica ali se confundia com a própria arte. Técnica foi pensada como conjunto de procedimentos que devem nos levar a determinado resultado científico, tecnológico ou estético. A técnica, a rigor, não é exclusiva do ser humano; pode-se observar na atividade de todo ser vivo, respondendo a factuais necessidades de sobrevivência.

Ao campo das técnicas, materiais e processos de aquisição de conhecimento estendem-se hoje o nome tecnologia. O termo tecnologia se contempla ao nível de conhecimento científico, matemático e técnico no contexto da cultura; como na economia, onde a tecnologia deve saber combinar recursos para produzir recursos e novos conhecimentos: as ferramentas e as máquinas que ajudam a resolver problemas. Compreendido em muitas instâncias como encontro entre ciência e engenharia, o termo tecnologia compreende ferramentas e processos em diferentes níveis de complexidade. Acima de tudo, os meios tecnológicos moldam novas formas de como o ser humano poderá vir a se relacionar, desenvolver seus meios de produção e difundir conhecimento em tempos futuros. A integração entre a vida pessoal, a produção coletiva e o espaço profissional se faz agora em rede, ou melhor, “na rede”. Não houve nenhum período da história em que nem sequer se pudesse prever a velocidade tamanha da informação que percorre, de forma integrada e aceleradamente expansiva, os múltiplos segmentos sociais, políticos e econômicos que compõem o mundo de hoje.

Na contracorrente dessa expansão tecnológica segue a escola contemporânea como esgarçamento do ideal iluminista; nem mesmo tem condições de acompanhar seu tempo por diversas limitações do campo material, mas em especial no campo abstrato da cultura escolar que ainda prevalece em nossa

sociedade. Ainda que em escolas privilegiadas por boas condições materiais, não há nada que se possa fazer a respeito de a autoridade da escola ser colocada em cheque diante do descompasso entre a velocidade da informação e das transformações das relações humanas mediadas por uma nova tecnologia que se afirma na superação do velho – e onde o velho é atribuído ao quase novo e o passado possui pouco valor de mercado e inclina-se ao campo de uma realidade paralela e apagada.

Ainda que a revolução informática e a evolução dos microcomputadores caseiros possam ter modificado substancialmente a maneira de agir e pensar das pessoas ao longo do século XX, é com o advento da coletividade cibernética, e principalmente com a entrada da segunda geração de internautas – que tem praticamente a mesma idade da internet – que parece ter se modificado de vez a compreensão e o ritmo do mundo contemporâneo.

Não podendo supor a vida em rede e tampouco a produção de conhecimento em rede, o pensamento iluminista somente seria capaz de conceber uma escola que vislumbrasse, na educação, o conhecimento centrado no mestre diante de sua turma de alunos disciplinados ante a força do conhecimento que os guiaria para sua evolução pessoal e profissional.

Chama-se agora Web 2.0 a nova geração de internautas, que difere da anterior pela maneira integrada de produzir informação, pela imposição coletiva de novos meios inter-relacionais e pela resposta imediata a qualquer forma de informação que se lhes apresente como tema intrigante. A escola 1.0 nem ao menos parece estar se pronunciando diante da geração Y²².

Utilizar recursos provindos de novos computadores, iPads e similares não é realmente apropriarmo-nos de tecnologias contemporâneas. A escola precisaria desenvolver formas de mapear, experienciar e incorporar as novas tecnologias, menos como utensílio cotidiano e mais como *modus vivendi*. O que se dá hoje nas redes sociais é o mesmo que já nos dizem há um século Jean Piaget e Lev Vygotsky: que o aprendizado se dá na medida da construção do conhecimento; isto é, criação de conhecimento, de maneira própria, errante (sem plano definido) e em constante processo de interação social.

²² Geração Y é o nome dado às novas gerações juvenis que se relacionam por meio de redes sociais e também são referidos como Web 2.0, a segunda geração de internautas.

Sem qualquer intenção de apologia às novas formas tecnológicas, podemos ressaltar que aquilo que pode parecer emancipador em muitas maneiras, pode ser igualmente alienante e pouco democrático por outro lado. Questões como a dificuldade de concentração das novas gerações em textos longos e em leituras mais densas são decorrência de um tempo cibernético. A baixa confiabilidade na informação veiculada em rede e a ausência de legislação com relação à propriedade intelectual e diferentes formas de assédio virtual tampouco possuem respostas simples ou mesmo próximas de existirem em definitivo. A questão não é enfatizar qualidades intrínsecas, mas abrir-se aos erros de rede que possivelmente darão o tom para novas formas de comportamento e invenção do conhecimento.

A escola pode vir a ser pensada como espaço de organização do conhecimento científico. Vivemos agora um momento histórico de vida virtual e redes sociais em que o acesso ao conhecimento não é mais negado pelo seu caráter físico, mas sim pela impossibilidade de sua delimitação por conta da enormidade caótica de informações à disposição na internet.

O tempo atual apresenta um incontrolável fluxo de informações que partem do registro digital de obras clássicas e sistematização de conhecimento histórico acumulado em âmbito geral ao experimento de novas formas de comunicação e recepção de notícias imediatas.

A simples migração ao mundo virtual não significa em absoluto alguma forma de avanço conceitual; ao contrário, o caos gerado pela quantidade incomensurável de dados pode nos levar a uma fase de inconstância permanente do ponto de vista do conhecimento acadêmico. Lidar em escola com o ambiente virtual parece-nos essencial para a organização dos saberes em suas respectivas áreas, assim como a uma percepção mais global de nossa época. A escola, assim como a universidade, pode ser espaço de avaliação de eventuais “erros” observados no campo “desterritorializado” da internet como forma de possibilitar conhecimento científico, a partir da organização e revisão de valores emergentes nos novos meios tecnológicos que pontuam a vida cotidiana.

As redes sociais não representam em si a verdade de nosso tempo, mas são fatos evidentes que apontam a uma nova, indefinida e arriscada forma de produção e organização dos saberes. E o conhecimento se alcança por meio de riscos e – como já pensava Aristóteles em sua metafísica – no levantamento de possibilidades

múltiplas que resultarão em inúmeras versões de erros e acertos científicos. A escola tem a tecnologia – em seu caráter de espaço de riscos conceituais – como possibilidade para um lugar de “errância construtiva”.

5 O LUGAR DO ERRO NA EDUCAÇÃO EM ARTE

5.1 Um novo lugar do erro: da expectativa de resultados ao respeito às restrições procedimentais

Assim como em nossas propostas errantes realizadas em sala de aula escolar, Angela Rocha expressou a ideia de que certo rigor e controle no que tange ao procedimento dos alunos pode vir a ser essencial à fluência deles a cada atividade e até mesmo à sua libertação em relação a inibições pessoais diante da ideia que possam ter de “bom desenho”. Ou seja, o “erro” do aluno somente foi elemento de advertência com relação ao respeito às restrições procedimentais de cada proposta didática. Para a professora, uma das formas de evitar a avaliação ligada à ideia de habilidade e talento foi a avaliação de produtividade por meio da quantificação de trabalhos em vez de sua avaliação baseada em critérios técnicos. Ao estabelecer alguns limites ao campo de ação dos alunos – como com relação ao tempo –, Angela Rocha foca a didática no procedimental e não dá importância ao resultado estético em si.

Ao mesmo tempo, em ambas situações didáticas – a escola de base e as oficinas de desenho da FAU-USP – a avaliação de desempenho não recebeu a atenção do docente enquanto ação coercitiva e indicadora de hierarquias de resultado; ou seja, a questão das notas atribuídas aos trabalhos finais não foi objeto central do olhar docente, mas sim o olhar sobre o processo.

O erro, historicamente punido com avaliações negativas por meio de provas e notas de final de período, em nossa visão pode vir a ser afinal realocado no campo processual; não como dispositivo de vigília e punição, mas como forma de orientação ao desenvolvimento conceitual. Remetendo a um exemplo grosseiro – porém não efetivamente inverossímil –, uma atividade que tenha como finalidade didática trabalhar conceitos de cor não pode ser realizada sem cores.

O respeito ao processo pessoal de cada aluno foi tema do diálogo com o professor Claudio Mubarac e serve igualmente para nortear nossa tese de que o

foco nos resultados se realiza como equívoco pedagógico ao tornar, na prática, erro construtivo em fracasso pessoal. O processo de cada estudante no campo de ensino/aprendizagem da arte é então percebido como pessoal e intransferível, portanto sem visar fórmulas de fato a sua condução em nível coletivo.

A reincorporação do conceito de erro no âmbito da educação em arte refere-se por fim à **produção de parâmetros didáticos**, porém de forma aberta, na qualidade de sistematização de ações – sempre acompanhadas pela observação cognitiva e sensível do educador no lugar de regras inflexíveis que visam à padronização de resultados na produção.

5.2 Autonomia estética X anomia estética

Para uma maior delimitação do espaço de erro na sala de aula de arte, pode ser interessante que nos remetamos à concepção piagetiana de autonomia e de heteronomia.

Para Jean Piaget (1994), os dois conceitos se relacionam a fases do desenvolvimento moral da criança. A heteronomia viria a partir da percepção de regras de conduta ditadas por respeito a determinada autoridade reconhecida; assim, a noção de certo e errado se estabelecem, porém sem uma capacidade de discernimento próprio por parte da criança, mas em relação a uma ordem superior, superando a fase que Piaget chamou de anomia, fase egocêntrica da criança em que não há efetivamente uma noção de moral desenvolvida. No entanto, na fase heterônoma, a ação dita incorreta somente é evitada por medo de uma eventual punição e não por uma decisão pessoal.

A consciência moral viria, segundo Piaget, em uma fase posterior que denominou autonomia. Somente quando o sujeito fosse capaz de criar sua própria percepção de certo e errado, sem o intermédio de figuras de autoridade, é que se desenvolveria uma verdadeira percepção do significado social de suas ações e da necessidade de responsabilização por elas. Nesse momento se desenvolveriam os princípios éticos e morais.

Ainda que Piaget tenha se referido primordialmente a fases de desenvolvimento da criança, tais conceitos se estendem à vida de uma forma geral. Em especial à escola, creio que podemos refletir a respeito de muitas questões sobre o ponto de vista do desenvolvimento da autonomia ou sobre a sistematização da heteronomia.

Para Piaget, a autonomia se desenvolve em dois planos, o moral e o intelectual. A autonomia moral diz respeito ao posicionamento do sujeito com questões de certo e errado em relação a condutas sociais, enquanto a autonomia intelectual se relaciona diretamente com a percepção de verdade e falsidade. Poderia aqui inferir que a autonomia intelectual no campo escolar diz respeito à capacidade de discernimento entre **erros e acertos**, para trazer a questão para mais próximo do tema desta pesquisa.

Penso que, no campo da estética, a autonomia que se deseja alcançar em um processo de criação não é de fato moral e também não é somente intelectual em sentido estrito. No fazer artístico, é preciso que se desenvolva uma espécie de autonomia sensível, ou poder-se-ia chamá-la de **autonomia estética**.

A autonomia estética se referiria à capacidade de decisão do estudante de suas ações de criação artística respaldadas pelo próprio desenvolvimento de sua percepção, seja ela no campo da arte em que estiver se desenvolvendo, desenho, pintura, música, etc. A autonomia estética depende de uma série de fatores que, combinados com questões de gosto, o levariam a suas escolhas.

Importante ressaltar que em arte – e percebemos que tal afirmação seja igualmente verdade em outros campos de estudo – a capacidade de decisão de ações é diretamente ligada à capacidade de interpretação das coisas. Assim como concebe La Taille (1997), o conhecimento deve ser compreendido sempre como interpretação dos fatos – lembrando a ideia do filósofo Friedrich Nietzsche (2005), que entende que a verdade não seriam os fatos em si, mas sim as interpretações que podemos fazer deles.

Luis Carlos de Menezes ressaltou em nosso diálogo a leitura da realidade como interpretação de seus elementos e, mais além, até mesmo como “invenções” da realidade, estabelecendo elos entre arte e ciência assim possíveis. Compreendendo o conhecimento como processo, o físico e educador trouxe-nos a

ideia de “erro criativo” como aspecto essencial a ele mesmo. Referindo-se à própria natureza, Menezes nos remeteu à expressão do pintor impressionista Degas que inspirou esta tese, o “erro pessoal do artista” – citado por Paul Valéry (2003, p. 160) – como elemento essencial ao desenvolvimento de sua criação. O físico também citou, entre aquilo que acredita ser meta da educação, o aprimoramento da retórica, dos critérios éticos e igualmente o desenvolvimento de critérios estéticos.

O educador tem uma tarefa sutil de perceber se os desvios de caminho de produção do aluno são de fato parte do processo de construção de sua autonomia ou se possíveis manifestações de uma “identificação” psicológica com o trabalho, como apontou Angela Rocha. Ainda que as questões de gosto sejam inerentes a qualquer processo de criação, a falta de conhecimento e repertório no campo artístico em que se venha a desenvolver atividades é um empecilho para o desenvolvimento de sua autonomia.

Só se desenvolve autonomia em arte – critérios estéticos, para usar a expressão de Menezes – com conhecimento de linguagem. Isso não significa que não se possa desenvolvê-la sem o acesso aos códigos da tradição. O conhecimento em arte pode se dar pelo surgimento de novos códigos a se estabelecerem em novos contextos. A história da cultura popular dá muitas amostras de linguagens renovadas por conta da autonomia de ações ligada ao não acesso a recursos técnicos da linguagem tradicional – como no caso do *hip-hop*, movimento urbano iniciado nos anos 1960 por grupos de periferia nova-iorquina e que desenvolveram estilos particulares de fazer música, dança e artes visuais, tornando-se referência para a cultura contemporânea como um todo.

Assim como na educação de uma forma geral, o objetivo central da aula de arte é dar subsídios conceituais e práticos para o desenvolvimento da autonomia estética por parte dos alunos. No caso da arte, isso diz respeito à capacidade do sujeito de refletir, contextualizar, raciocinar para além da mera verificação de conteúdos e, nessa medida, tomar suas decisões com relação a seus trabalhos, baseado em sua experiência, conhecimento, percepção e inclinação pessoais.

Dinamismo do conhecimento e suas mudanças justificam a importância de um pensamento autônomo nos dias atuais. Pensamento próprio persegue um rumo, descobre acertos por meio de erros.

A intenção da pesquisa não é de fato enfatizar a essencialidade de erros no processo, mas um olhar sobre a questão em diversos momentos. Ao não ser o erro um tema de reflexão constante, o planejamento didático pode vir a construir atividades que, ainda que não deliberadamente, reforcem movimentos, por um lado, de coerção e desestímulo e, por outro, de negligência e antdidatismo.

Seguindo na mesma linha de pensamento, o processo de “anomia estética” poderia ser caracterizado pela ausência de parâmetros sensíveis e conceituais em seu repertório.

A passagem à heteronomia, em que o professor aponta recursos e traz informações ao aluno sobre a tradição cultural em questão, deve servir como pressuposto para o sentido maior de autonomia estética, ou seja, sua capacidade de discernir estilos, tendências e de transpor anseios para a qualidade de linguagens artísticas. A prática de regras deve passar ao sentido de consciência das regras; e a “autonomia estética” diz respeito ao momento em que a aprendizagem de procedimentos técnicos dá lugar à expressão pessoal.

Toda prática pedagógica que reforce a atitude coercitiva terá ação avessa à emancipação. Em arte, área em que as pessoas invariavelmente já acabam por desenvolver critérios pessoais baseados no gosto desenvolvido em meio ao repertório cultural incorporado a diferentes mídias, redes sociais e esquemas industriais, a questão torna-se ainda mais delicada.

A questão central nos parece se delinear no sentido de um rompimento da anomia estética do aluno com o cuidado de não o deixar refém da heteronomia estética – ou seja, da relação dependente do autoritarismo de julgamento estético do professor –, mas qualificá-lo a um olhar próprio e criterioso diante de seus caminhos traçados.

A “autonomia estética” pressupõe não somente o julgamento estético – baseado no gosto pessoal –, mas sim ampliação de repertório cultural e conceitual para o desenvolvimento de critérios e de efetiva autonomização de caminhos de observação e produção pessoais.

Entretanto, tal estímulo não pode ser realizado sem critérios didáticos e propostas conceituais bem estabelecidos; propostas devem pressupor o desenvolvimento específico de conceitos e, dessa forma, não incorrer no problema

histórico do “*laissez faire*”, que pontuamos aqui anteriormente. A aula deve ser espaço de trocas pessoais e conceituais, onde os estudantes produzem conhecimento enquanto assimilam e se apoderam de conceitos mediados pelo professor.

O estímulo ao protagonismo errante do aluno pelos professores deve substituir o apontamento coercitivo do erro; e esse erro deve ser observado a cada grupo para o aprimoramento didático.

A aula-oficina pode propiciar o protagonismo diante do conhecimento e as produções realizadas no processo podem ser visíveis ao grupo e à escola, como forma avaliativa do processo.

5.3 Deslocamento do conceito de erro: erro do aluno como possível reflexo do erro didático

O erro observável em determinada atividade escolar pode revelar não um déficit do aluno, mas sim um problema didático; nessa linha, a observação do erro de um aluno ou de muitos alunos podem servir de medida para a superação de modelos pedagógicos antigos que enfatizem o fracasso do desempenho escolar sem perceber que ele acarreta em seu próprio fracasso pedagógico.

Ora, em um contexto em que se conceba uma escola para todos, o fracasso escolar dos alunos tem relação direta com o fracasso da escola. Em arte, essa percepção nos parece um dado ainda mais sério para a construção de parâmetros pedagógicos e caminhos didáticos que reforcem o acerto baseado na errância em detrimento do erro apontado pelo rigor formalista.

Por essa linha, poderíamos refletir de maneira igualmente invertida a avaliação no contexto dado. A avaliação antes focada estritamente no aluno poderia vir a se voltar ao curso e a suas estratégias didáticas. Ou seja, um curso de música que não ensine de fato pessoas a ouvirem e fazerem música possui um problema estrutural. Uma aula de dança ou de alguma modalidade esportiva que não leve de fato o estudante a desenvolver suas habilidades e técnicas não revela de fato um déficit dos alunos, mas claramente um problema do curso em si.

Resulta dessa formulação uma espécie de deslocamento do conceito de erro que pensamos ser importante nesse passo da pesquisa. Um erro do estudante pode vir a revelar efetivamente um erro do professor. Uma turma com problemas crônicos de aprendizado em determinado conteúdo escolar não há de revelar meramente sua deficiência cognitiva coletiva, mas sim um problema estrutural da escola – ou muitas vezes no próprio sistema escolar, que envolve desde a concepção de escola que possuímos até a forma de avaliação vestibular.

Não queremos afirmar por nenhuma instância que seja essa uma tarefa simples; contudo, o olhar para o desempenho – ou para o erro no campo dos resultados – na escola pode servir para aprimorar aspectos didáticos e não meramente desqualificar o aluno por meio de sistemáticas modalidades de fracasso.

5.4 Erro X fracasso

Há uma diferença bastante expressiva entre os verbos errar e fracassar. O verbo errar pressupõe busca e descoberta, enquanto o verbo fracassar expressa conclusão de uma experiência malsucedida. Em educação, tomar um pelo outro nos parece algo bastante equivocado, quando percebemos que o erro é elemento importante do processo de ensino e aprendizagem, em contrapartida ao fracasso escolar que seria exatamente aquilo que não se deseja no mesmo contexto.

O físico e educador Luis Carlos de Menezes ressaltou que o momento de correção é importante enquanto momento de aprendizagem, no qual se refinaria o conhecimento do estudante. Para tanto, ou seja, para que o erro seja de fato construtivo, o instante em que se estabelecem as correções deve receber extremos cuidados de método e forma. A diferença entre o sentimento de fracasso diante de uma falha que ao aluno pareça crônica e a consciência que o levará à construção de conhecimento nos parece ser a questão que pontua este trabalho.

Quando o erro apontado no processo de aquisição de linguagem significa avaliação de fracasso pessoal, pode-se perceber um problema didático. Da mesma forma como na perspectiva apontada por Jean Piaget como “erro construtivo”, é fundamental a distinção entre as formas de erro cometido por estudantes em cada atividade. O erro cometido por não acessar códigos específicos, por não possuir

estrutura de pensamento ainda suficiente para solucionar tal problema ou pela incompreensão da própria proposta dada devem ser observados e avaliados como problemas na construção didática, sendo que o educador possivelmente não observou bem as reais potencialidades do aluno.

O fracasso de um aluno pode ser avaliado não como fracasso pessoal, mas pedagógico; ou seja, a avaliação individual passa assim a ser menos importante que a avaliação do curso em si.

No encontro pedagógico, podemos afirmar que o fracasso pode ser em muitos casos – mas não como regra, diga-se – antididático, sendo que, a depender do caso, serve somente para desestimular o interesse e a ação do estudante – atinge-o em suas potências. Pensando o fracasso do aluno como questão ligada à ética, podemos nos remeter novamente à teoria dos afetos de Baruch Espinosa (1991). Para o filósofo, os encontros que realizamos em vida podem ser observados como positivos ou negativos a partir de sua capacidade de nos potencializar ou nos despotencializar a ação. Segundo Espinosa, o índice para se saber se o encontro acaba por ser positivo ou negativo é o que chama de *afeto*.

À revelia de concepções do senso comum ligadas a aspectos meramente sentimentais, os afetos para o filósofo se definem como paixões primárias e as diferencia somente como duas: a alegria e a tristeza; essas se relacionariam diretamente com o aumento ou igualmente com a diminuição de nossas potências. Os afetos alegres indicariam experiência positiva, aumento de nossa potência de ação, ao passo que afetos tristes indicariam o oposto, a sua diminuição.

Nessa linha, o fracasso enquanto encontro negativo somente pode ser pensado como o oposto daquilo que – citado por Claudio Mubarac – Evandro Carlos Jardim teria definido como ação maior da arte e de seu ensino: “a transmissão de força vital”. Quer dizer, o fracasso agiria em sentido oposto ao da potência de agir – o dos “afetos tristes” – por “despotencializar” o aluno, extraíndo dele sua força vital de aprendizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Artistas e educadores são seres que compartilham entre si a crença na reinvenção das coisas existentes e na invenção daquelas que porventura ainda não estiverem a existir. Dessa maneira, a artistas-educadores, a mera ideia de ensinar arte costuma se fundar na ideia de ensinar a liberdade.

Todavia, dado o fato de a liberdade não ser por fim uma área de conhecimento – mas um sentimento –, fazemos a concessão de sistematizarmos elementos de nossa cultura e estratégias didáticas para propiciarmos experiências alheias com arte; não com o propósito de mantermos vigentes valores tradicionais; não para “catequizarmos” pessoas ao acordo comum de uma proclamada “qualidade estética”; ou mesmo para perpetuar aspectos da linguagem estabelecidos como importantes pela história. Mas, sim, por acreditarmos ser essa a maneira possível de acessar o sentimento da liberdade: por meio do conhecimento e da linguagem.

Estudar o erro, palavra cuja semântica nos remete a formas imediatas de coerção, não deixou em momento algum desta pesquisa de nos incomodar, ao menos em certa medida. Lutar conceitualmente pela reincorporação de um termo intimamente ligado a processos escolares que visam a um modelo único – em prol de uma suposta forma correta de resposta, formulação de ideias e, por conseguinte, de ser humano – foi um risco desde a nascente desta tese.

Risco por diversas razões. Por lidar com o preconceito natural em um contexto que se espera o estímulo à criação e não o controle normativo de um ofício; por insistir em uma palavra de múltiplos significados, quase sempre ligados à regulação disciplinar, característica de expressões inflexíveis como dogmas, cânones ou regulamentos; por não querer incorrer no mesmo problema da escola tradicional – iluminista e industrial – de mecanizar processos coletivos em detrimento de auxiliar em processos particulares.

Flavio Motta (1967), em seu texto “Desenho e emancipação”, nos adverte do perigo de se implementar uma educação estética que não vise à emancipação. Em sua época, constatou certa inclinação pragmática na prática – e na filosofia,

consequentemente – de professores de desenho. Podemos perceber sua preocupação no trecho abaixo:

A preparação de professores de desenho, como uma das etapas fundamentais desse trabalho, tem sido mal compreendida pelos poderes públicos e pelas universidades em geral. Tudo o que se fez nesse sentido não mereceu amparo dos governos. Muito pelo contrário, só serviu àqueles que desejaram frear os nossos avanços no plano humanístico, para confinar o homem do Brasil à condição de pura quantidade em técnicos, tidos como entidades abstratas, destituídas de sensibilidade para um viver rico de criatividade. (MOTTA, 1967).

Sob a mesma preocupação de Motta, pensamos ser necessária nossa ênfase em sentido oposto ao mero tecnicismo do aprendizado de linguagens como a do desenho. A emancipação deve ser meta pedagógica da educação em arte; o erro compreendido sem errância – como emancipação da vontade – não tem sentido em nossa linha de trabalho e pensamento pedagógico em arte.

A palavra erro se relacionou ao longo de todo este texto com essa outra palavra, etimologicamente tão próxima: a errância (curiosamente, este termo – *errância* – nem sequer foi reconhecido pelo corretor de português do *software* de edição de texto pelo qual digitei este trabalho). Errância é realmente a expressão que praticamente impossibilita a ideia de erro no que diz respeito ao significado de desacerto perante alguma forma de resultado esperado, sendo que o verbo errar não se refere ao errante somente como ação de cometer equívocos, mas igualmente no sentido de caminhar sem rumo.

A indagação que por fim subjaz a esta tese é a de como o erro (enquanto noção de ação equivocada) e a errância (como caminho nômade que descarta origens e ignora planejamentos) podem conviver em aula de arte. Para responder a essa indagação, foi necessário o confronto entre correntes ideológicas históricas e antípodas na educação da arte. Foi também importante o diálogo com obras de autores e com professores que lidam com essa questão em seu cotidiano docente. Igualmente essencial foi o trabalho em sala de aula que buscasse tornar prático o discurso sobre o qual nos inclinamos.

Indicar caminhos para experiências pedagógicas que propiciem menos a padronização de pessoas para os interesses do mercado e mais para a formação e para o interesse na construção de experiências pessoais foi um dos objetivos deste

trabalho. O caminho da organização de aulas sem o autoritarismo institucional; o caminho da autocrítica docente no lugar da avaliação determinista de capacidades; o caminho da apreciação de processos e dos produtos artísticos a serem realizados; o caminho do aprendizado coletivo da autonomia.

Uma educação que não se oriente para a autonomia dos alunos não somente educa para a heteronomia – a dependência moral, intelectual e estética, por conseguinte –, mas fatalmente se tornará cada vez mais anacrônica e multiplicadora de conflitos não construtivos.

A intervenção em nível heterônomo – ou seja, na condição de apontar possíveis incorreções que porventura não venham a ser percebidas pelo estudante – apenas surtirá efeito positivo para a sua autonomia quando ocorrer em momentos particulares: o instante de interesse e de habilitação para incorporar aspectos da linguagem. A mera correção, em movimento coercitivo – quer dizer, de correção repressiva – não surtirá efeito construtivo algum; nesse caso, consideramos preferível que não se façam correções, mas se busquem diálogos que possam trazer maior interesse à produção dos alunos.

A ação heterônoma, a nosso ver, pode vir a ser importante em aula de arte quando dissociada da ideia de imperícia técnica, mas associada à inadequação das propostas estabelecidas. Ainda assim, como citamos no capítulo anterior, pode ser reconsiderada, caso o educador julgue o desvio do aluno um movimento expressivo de autonomia criativa do educando.

É preciso encontrar o equilíbrio na inevitável corda bamba entre o saber e o descobrir. O erro como conceito escolar faz sentido como descoberta e caminho de autocrítica (do professor) e de autonomia (do aluno), e se enfraquece pedagogicamente como mera imposição heterônoma. O erro parece ser uma questão eterna da educação, mas a obrigação de puro acerto escolar por sua vez parece tornar-se cada vez mais anacrônica. Ao apontar desvios que, por experiência artística e docente, percebamos que poderão vir a confundir e dificultar processos pessoais, estaremos contribuindo para processos de construção de autonomia e não para padronizações de modos já existentes de produção.

Apontar erros como quem aponta lápis: aguardando o gesto afiado, menos opaco, mais brilhante. Indicar erros como quem indica trilhas: sabendo o tremor da

bússola e a incerteza do destino. Remendar erros como quem remenda versos: compreendendo que uma rima não limita a poesia. Discriminar erros como quem discrimina estilos: como quem enxerga belezas, não antídotos; como quem conduz o ritmo, enquanto outros dançam; como quem dá acesso ao dom em sua forma errante.

Erro enquanto movimento, refinamento, mudança. Erro como direito a linguagem, direito a poder – direito a liberdade.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Trad. Cláudio de Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. São Paulo: Forense-Universitária, 2007.

ARNHEIM, Rudolf. *O poder do centro: um estudo na composição das artes visuais*. Lisboa: Edições 70, 2001.

ARNHEIM, Rudolf. *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1974.

ARISTÓTELES. *Metafísica de Aristóteles Livro XII - Tradução de Lucas Angioni*. *Cad. Hist. Fil. Ci.*, Campinas, Série 3, v. 15, n. 1, p. 201-221, jan.-jun. 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas, volume I. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Edusp, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BÜRGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. Trad. José Pedro Antunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

CARTIER-BRESSON, Henri de. *The decisive moment*. New York: Verve and Simon and Schuster, 1952.

CASÁVOLA, H. M. O papel construtivo dos erros na aquisição dos conhecimentos. In: CASTORINA, J. A. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CHARTIER, Émile-Auguste [sob pseudônimo Alain]. *Esquisses de l'homme*. Paris: Ed. D'art É. Pelletan, 1938. Col. Philosophes et Moralists, vol. 9.

DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. Temas em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 71-75, ago.1990.

DERDYK, Edith. (Org.). *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: Ed. Senac, 2007.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DINIZ, Maria Helena. *Curso de direito civil brasileiro: teoria geral do direito civil*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Vol.1.

DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Argos, 2012.

ESPINOSA, Baruch. *Pensamentos metafísicos: tratado da correção do intelecto: ética*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Col. Os Pensadores.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, Nelson. *Linguagens da arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva, 2006.

HOCKNEY, DAVID. *O conhecimento secreto: redescobrimo as técnicas perdidas dos grandes mestres*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

IABELBERG, Rosa; MENEZES, Fernando Chui de. O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada. In: ENCONTRO da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 21, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* [Recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: ANPAP: 2012, p. 660-672. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2012/html/simposio4.html>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

IABELBERG, Rosa; MENEZES, Fernando Chui de. Ideias para uma pedagogia contemporânea do desenho. In: REBOUÇAS, M. M.; GONÇALVES, M. G. D. (Orgs.) *Investigações nas práticas educativas da arte*. Vitória, ES: Edufes, 2012.

INHELDER, B.; GARCÍA, R.; VONÈCHE, J. *Epistemologia genética e equilíbrio*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LA TAILLE, Yves de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de. Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar. In: *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de e cols. Avaliação do desempenho de crianças e intervenção em um jogo de senha. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2),185-195, 2003.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MENEZES, Fernando Chui de. *Uma história íntima do desenho: sobre experiências de formação do desenho e dos desenhistas*. São Paulo: Unesp, 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais – Ensino e Aprendizagem da Arte) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Unesp, São Paulo, 2010.

MENEZES, Luis Carlos de. *Lições do acaso*. São Paulo: Ateliê, 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MOTTA, Flávio. Desenho e emancipação. *Correio Brasiliense*: Brasília, 16 dez. 1967.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhem. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PERRENOUD, P. *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. Problemas de psicologia genética. In: *Piaget*. Trad. Célia E. A. di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Col. Os Pensadores.

PIAGET, Jean. *O possível e o necessário 2: evolução dos necessários na criança*. Trad. B. Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *Memória e inteligência*. Trad. A. R. Salles. Rio de Janeiro: Artenova, 1979.

SCHENBERG, Mario. *Diálogos*. São Paulo: Nova Stella, 1985.

STRAVINSKY, Igor. *Poética musical em seis lições*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

VALERY, Paul. *Degas Dança Desenho*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WILDE, Oscar. O leque de Lady Windermere. In: *Obra completa*. Trad. Oscar Mendes. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1961.

Links de internet

Conferência TED de Ken Robinson:

<<http://www.youtube.com/watch?v=vVEQiAdVTmc>>.

Texto de Henri de Cartier-Bresson “O instante decisivo”:

<<http://www.uel.br/pos/fotografia/wp-content/uploads/downs-uteis-o-instante-decisivo.pdf>>. Tradução livre e informal do inglês por Paulo Thiago de Mello de trecho do livro *The decisive moment*. New York: Simon and Schuster, 1952.

Dicionário Houaiss Online: <<http://houaiss.uol.com.br>>.