

Entrevista com Joaquim Pinto Vieira*

Entrevistadores**

Francisco Barata Fernandes, Givaldo Luiz Medeiros, Joubert José Lancha, Maria Madalena Ferreira Pinto da Silva, Paulo Cesar Castral, Simone Helena Tanoue Vizioli, Vitor Manuel Oliveira da Silva

*Joaquim Pinto Vieira nasceu em 1946 no Lugar do Outeiro, em Avintes, e é pintor formado pela Escola de Belas Artes do Porto. Fez carreira docente desde 1974 no curso de arquitetura da Universidade do Porto onde atingiu a categoria de professor catedrático de desenho. Está aposentado desde 2009. Dirigiu também a disciplina de desenho do Curso de Arquitetura da Universidade do Minho desde a sua fundação. Dirigiu dois cursos de Mestrado em Design Industrial, em 1990 na Universidade Porto.

** Entrevista realizada em 8 de novembro de 2012 na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, Portugal. Entrevistadores: Francisco Barata Fernandes e Maria Madalena Ferreira Pinto da Silva são arquitetos e professores doutores da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto; Vitor Manuel Oliveira da Silva é artista plástico e professor doutor da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto; Givaldo Luiz Medeiros, Joubert José Lancha, Paulo Cesar Castral e Simone Helena Tanoue Vizioli são arquitetos e professores doutores do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

Entrevistadores A primeira questão talvez seja a do desenho na Escola do Porto, como se desenvolveu esse processo histórico e a tradição dessa disciplina...

Joaquim Pinto Vieira Eu acho que o essencial foi a introdução do desenho no Curso de Arquitetura na Universidade do Porto, após o 25 de Abril, no curso novo. Pela primeira vez, a carga horária de uma disciplina de desenho teve a dimensão igual à da disciplina de projeto, 12 horas. Isso é verdadeiramente insólito e esse quadro manteve-se durante alguns anos, depois, mudou para 10, depois para 8 e, até recentemente, por motivos de natureza institucional, ligados ao Protocolo de Bolonha, passou para 6 horas. Esse fato [12 horas] permitiu introduzir uma dinâmica pedagógica, uma relação do aluno com a atividade, que tem uma dimensão que cria uma possibilidade de desenvolvimento de uma massa crítica. Nós sabemos muito bem que o grande problema do desenho é o que eu chamo de “as matérias do desenho”. Quando conhecemos todo esse material, as necessidades, as aspirações e desejos, verificamos que nunca há tempo para tratar cada uma dessas coisas. Quando nós criamos o primeiro exercício associado a uma matéria, normalmente, descobrimos outro, que também achamos interessante e que também deveria ter sido feito. Isso resulta em oitenta, se multiplicamos por três, cento e vinte... Frustrante, entre aspas ... acharmos que nunca iremos conseguir estudar, ou levar os estudantes a estudarem tudo o que achamos, no fundo, importante. Mas isso é uma crise típica dos processos de ensino. Porque no fundo, o que está em questão não é necessariamente o ensino, mas a aprendizagem; seja qual for o ensino, a única coisa que interessa é a aprendizagem. Eu posso ser um bom professor a ensinar, mas se os alunos não forem bons alunos a aprender, não existe nada. Esse é o problema que os senhores tem, que todos os professores tem; o risco ao ensinar, é os outros não aprenderem. E essa questão para mim foi sempre um problema típico de uma disciplina de desenho. Eu tive uma formação de desenho, às Belas Artes, em que não houve o ensino, praticamente. O ensino era muito curto e, realmente, a aprendizagem muito elevada. Nós aprendíamos muito no sistema auto

didático. É muito típico das Belas Artes. E projeto de Arquitetura é a mesma coisa. As pessoas faziam e iam fazendo umas para as outras, a chamada aprender em contexto, fazer em ambiente, a chamada aprender em ambiente. Mas não há dúvida que nós podemos aumentar essas capacidades de aprendizagem, as possibilidades, se o ensino for bom. O ensino bom, para mim, é aquilo que favorece a aprendizagem. É só isto. Se não favorecer a aprendizagem, é mau. E esse era o meu problema na disciplina de desenho, sempre foi: saber o que eu ia fazer, muitas coisas que eu julgo que sei, podem vir a ser consideradas, por aqueles que podem aprender, isto é, interessantes para eles, o que devem saber. E eu acho isso importante de se pensar, porque não aprendemos aquilo que não queremos, em qualquer circunstância. Por isso, o processo do desenho, para mim, sempre foi, num nível muito global, essa questão. Muito se aplicou no desenho, na disciplina que eu sempre dei aqui e na Universidade do Minho, o que nós chamamos de Desenho Natural como desenho de representação, isto é, fundamentalmente desenho de observação. Não é o desenho de abstração, é o desenho de representação. Mas este tipo de concepção geral, nós dizemos que é regimental ao processo, a forma como eu me devo relacionar, até em termos éticos, acerca da minha relação com os outros; é garantir, acima de tudo, que o que deve ser, o que deve ser consolidado do outro lado. Mas, eu tenho sempre dificuldade em saber o que eles aprenderam, o professor tem sempre dificuldade em saber o que o aluno aprendeu. No entanto, posso ter uma certa convicção forte acerca daquilo que ele ensinou. A mim aconteceu algumas vezes, nas aulas teóricas particularmente, onde as aulas teóricas que eu melhor preparei e que eu mais investi foram aquelas que os alunos apreciaram menos. E, normalmente, as que tinham até palmas, eram em uma aula não preparada, na qual alunos receberam matérias e coisas que não tinham. E quando reagem dessa maneira, é claro que eles não tinham essas vivências, e eu não tinha consciência alguma de como para eles as coisas não eram evidentes, e para mim eram.

Sabemos demais e como sabemos demais achamos que o grupo que está do outro lado sintoniza no mesmo contexto, e acho que não é verdade. Mas, voltando novamente à questão do desenho, isto levanta, na minha opinião, as questões mais importantes acerca das questões de natureza didática, de saber como é que se organiza o processo pedagógico: o professor na sala, as relações com o exterior, por exemplo, cinquenta por cento das aulas sempre foram dadas fora da sala de aula, dadas no exterior.

Eu acho que o tema é o principal veiculador das matérias do desenho, em termos genéricos. Quer dizer, quando eu desenho a figura humana, por exemplo, estou automaticamente impedido, por natureza temática, de afrontar uma quantidade de aspectos, que é chamada de fenomenologia da imagem, que tem a ver, normalmente, vinculada a objetos, animais, cães, vacas, etc. Nós dividimos nosso programa de desenho, em quatro grandes temas: o objeto, a figura ou o corpo humano (a figura humana para nós é o corpo humano vestido, o corpo humano é ao natural; a figura humana é o corpo cultural, mesmo que tenha só um fio-dental, por exemplo, um fio-dental já é cultura, já não é o corpo humano), o espaço interno e a paisagem (seja urbana ou seja natural). Esses quatro temas estão no nosso programa, sempre estão presentes em todas as fases. Além disso, o nosso programa do 1.º ano era dividido em quatro fases: a primeira fase era a apreciação, a segunda fase era o conhecimento, a terceira era a consolidação e a quarta, a consideração. Ao final de cada uma dessas fases havia uma avaliação. E em cada uma das fases, os quatro temas estavam

presentes. As fases obrigavam que a atenção para o tema fosse sempre dirigida de formas completamente diferentes. Por exemplo, na primeira fase sobre a apreciação, a única coisa que estava em causa quando desenhávamos uma árvore era olhar a árvore como objeto; o entorno não era importante, era ela enquanto objeto, e não como membro da paisagem.

Diferente dos desenhos na fase de apreciação. Para nós a apreciação significa, essencialmente, uma função psicológica irracional, por isso nós não somos capazes de dominar a apreciação, seja auditiva, seja visual. Quem tem dificuldades de apreciação, não consegue dominar por vontade; ela só é dominada por treino porque desencadeia mentalmente processos específicos que ninguém sabe bem quais são, e o que acontece é que ao fazermos isso, nós estamos a fazer desenhos, a utilizar a representação gráfica, num âmbito que permite, acima de tudo, considerar, por exemplo, questões de natureza relacional.

Outro problema dos estudantes, típico de apreciação... uma árvore que tinha oito metros de altura como é que ela pode caber numa folha A4? É um problema grave. Por isso, quando ele vai reduzindo de tamanho, para ela caber numa folha A4, o estudante, normalmente, não é capaz de perceber que para a altura geral da árvore reduzir, também tem que reduzir proporcionalmente, de forma relacional, a largura do tronco, a largura do extrato, etc. E nunca reduziam... quando reduziam umas coisas, não reduziam as outras. E não reduziam para estar em evidência; não precisa estar a inventar, só bastava pôr.

Na fase de apreciação, por exemplo, só estão em jogo elementos desse tipo, que são de natureza relacional, em termos de partes, e também outro muito importante, ao nível do desenho, que é a apreciação das tonalidades, o que é que é branco e o que é preto, e o que é que fica no meio. Nós fazíamos sempre seis tons; todos os desenhos eram feitos utilizando esses seis tons. Fazíamos desenhos em que só podiam usar três. Escolhíamos sempre materiais que não tinham preto e é brutal ver como é que eles, por eles mesmos, descobrem realmente que as coisas são mesmo assim. Outra coisa, por exemplo, é quando um aluno diz que não pode desenhar uma flor branca porque o papel é branco. O que é uma evidência indiscutível. Mas, no momento em que se punha a flor em cima da mesa e dissesse "agora vais me dizer qual é a percentagem daquela coisa, que aquilo é uma flor branca, qual é a percentagem de branco que na flor toda corresponde aos outros tons todos". Não é o branco, relativamente, em relação aos outros tons todos, [o branco] é seis por cento. Ele dizia: "não, é dez por cento". Pois então, podes desenhar a flor, porque tem noventa por cento de coisas que não são brancas e que podes colocar no papel. E ele punha e dizia: "É a flor branca!"

Na segunda fase, a fase do conhecimento é uma fase ligada às questões associadas às representações do espaço, aos sistemas, à perspectiva, à axonometria, etc. Como é que eu vou representar a perspectiva, pois, como sabemos, a perspectiva é um método de representação do espaço psicológico, significa que a perspectiva só existe porque o observador é único e está colocado num sítio preciso e em mais nenhum. E não pode-se mexer em absolutamente nada. Nós dávamos mais de vinte minutos para eles fazerem e eles não conseguiam. Dizíamos, por exemplo, só vão usar quinze traços para fazer o desenho em axonometria, para não demorar muito tempo, e a maioria deles não conseguia. O que eu pensava a essa altura, é que o observador não

está em sítio nenhum, está no infinito. Porque os raios de projeção da axonometria são paralelos, por isso são do Sol, são os dos raios solares, o Sol está no infinito, toda a gente já sabe. E dá graça a Deus por isso também. E quando se faz a axonometria pode-se sentir Deus, quer dizer, tem a capacidade para organizar as coisas de uma forma paralela. A essa altura não era um problema de percepção, era um problema de elaboração mental. O desenho era dominado por uma elaboração mental, a produzir, de natureza conceitual, associado a relação, a nossa representação da realidade. No mesmo sítio, tinham que fazer axonometrias daquela sala e ao mesmo tempo, perspectivas daquela sala, e aquelas imagens eram completamente diferentes. Bem feitas ou mal feitas, eram diferentes.

Também havia o conhecimento ao nível dos instrumentos. E começava, pela primeira vez, a ver o conhecimento pelas técnicas; na primeira fase não atentava nada às técnicas, não queria saber de técnica. Desenhavam com o mesmo lápis e nós não dizíamos nada. Nós dizíamos muitas vezes assim: “esse exercício nessa fase, pode ser feito até sem desenhar, pode ser feita até a escrever...” Nós propúnhamos, muitas vezes, ao invés de desenhar a face do colega, escrevessem, em 200 palavras. E o exercício era esse: agora vocês vão pegar esse texto e vão enviar esse texto... a uma tia e ela tinha que ser capaz de pegar um papel e um lápis e fazer a cara da pessoa descrita. Evidente que, ao fim da terceira linha, nós não conseguíamos desenhar nada, porque eles não eram capazes de escrever um texto de natureza descritiva. Esses alunos tinham tido oito ou dez anos de português e não sabiam o que era elaborar um texto descritivo, isto é, um texto não interpretativo. O texto descritivo não é interpretativo, eu não preciso ter uma opinião sobre as coisas; eu devo dizer: essa mesa é retangular. O que é retangular? E a largura é a metade do comprimento. Eu pego um papel e faço. Porque se eu disser: essa mesa é retangular - ninguém vai desenhar uma mesa que é retangular. Nem uma cara comprida. Nem, por exemplo, os olhos afastados. Nem, por exemplo, uma cara simpática; diziam muitas vezes: “Muito simpática a face que está a minha frente”. “Os cabelos são muito compridos” ou “muito negros”. Não é possível fazer nada. Isto servia muito bem para lhes mostrar que o processo perceptivo deles, que se manifestava no desenho, era tão incompetente que eles diziam: “Ah, professor, nós não estamos habituados a desenhar... Desenhamos mal porque não estamos habituados” e nós dizíamos, não! vocês não estão habituados a ver, nunca viram, nunca veem nada. Porque eles acham que veem... E tem uma incompetência, e tinham. Mas isso permite tornar evidente as coisas que estão em jogo, acerca da consciência daquilo que a gente vai pedir mais tarde ou vai exigir mais tarde, de como desenhar. Eu tenho certeza absoluta que começa aqui: o fenómeno da compreensão do que é a realidade. Porque, evidentemente, eu vejo as outras pessoas, eu olho as pessoas, todas as pessoas que eu vejo, tudo o que eu vejo, eu vejo de uma forma completamente diferente das outras pessoas. Não estou a dizer que é melhor, só estou a dizer que é uma forma completamente diferente. E a diferença reside essencialmente nisto, que eu estou a olhar para vocês todos e estou a tirar medidas. Estou sempre a tirar medidas. É um hábito, estou sempre a tirar medidas, altura da testa... E isto não tira nenhuma, como algumas pessoas podem julgar, não tira nenhuma capacidade poética das coisas.

Nós também estamos a ter intuições, nós também estamos a pensar, e por isso não vemos. A pior coisa que pode ser utilizada, quando estamos num processo apreciativo de qualquer tipo, é pensar. Se a gente não quer ver uma coisa é só pensar. Se a gente

quer ver uma coisa bem, a única coisa que tem que fazer é deixar de pensar. É tão difícil não pensar em nada durante dez segundos... Mas é curioso que o desenho pode ser um exercício para isso, porque nós obrigamos as pessoas, através do desenho, a estar com muita atenção, a transferir informações, não podem ser interpretativos, não podem pensar em nada, não podem ter opinião acerca de nada, só devem pôr as informações que tem aqui. Transcrevam, só. Essas pessoas vão sofrer alterações mentais com o tempo, no bom sentido, isto é, um aumento da capacidade apreciativa.

A terceira fase, a da consolidação reforçava todas as experiências anteriores e na última fase do programa, tínhamos uma fase que se chamava consideração. As quatro fases eram completamente diferentes. Aquilo que nós chamamos de atitudes, eram atitudes completamente diferentes. Quando se desenha em contorno, por exemplo, há alunos bons a desenhar em contorno e maus a desenhar em esboço e alunos que são bons a desenhar em esboço e maus a desenhar em contorno. Porque existem deficiências mentais e comportamentais que são exigidas por esses desenhos que são completamente diferentes. Durante as três primeiras fases conduzíamos todo o processo pedagógico de uma forma muito dominante, ao aluno restava muito pouco. A quarta fase, chamada consideração, era o inverso disto. Nós achávamos que o estudante já estava em condições de considerar bem o exercício de desenho. Porque achávamos que antes ele não tinha condições para considerar bem o exercício do desenho, isto é, não tinha competência para poder considerar bem uma coisa. Só podemos considerar bem uma coisa se temos competências para considerar. Essa fase era muito importante porque criava, pela primeira vez, uma grande crise, era o desenhador perplexo, sozinho frente a folha branca. Chegávamos a um sítio e dizíamos: agora desenhe. “Mas professor o que é que faço?” Você que sabe. “Mas então eu posso usar A4?” A4, A3... “E caneta?” O que quiseres. E isso é um vazio...

Por exemplo, íamos para a Praça Dom João I, que é uma praça central do Porto, quadrangular, uma praça modernista dos anos quarenta, e estávamos lá, por exemplo, por três ou quatro dias. Fazíamos muitos desenhos, aquarelas, desenhos de detalhe. Desenhos que demoravam três horas, etc. E o que era mais interessante, mais difícil, mais importante, e que demorava muito tempo e a maioria dos alunos tinha dificuldade em eliminar, era o que escolher para desenhar. Porque o tema estava definido: era a Praça Dom João I. Mas eles chegavam à Praça João I e desenhavam o que? Nós fizemos muitas estratégias para inovar, para que percebessem que podia haver nexos. Por exemplo, ao invés de fazerem os primeiros desenhos grandes, deveriam fazer numa folha A4, ou, por exemplo, encherem uma folha A3 com trinta, vinte, desenhos pequeninos, numa escala menor, e com três ou quatro desenhos faziam os chamados enquadramentos esquemáticos. Há uma imagem da Praça Dom João I, como as de todas as praças que existem em São Paulo, etc. São aquelas dos postais... Imagens que quando a gente diz o nome da praça, já vem aquela. Bom, isso é a coisa mais triste que se há, quer dizer, a única coisa interessante é que a gente chega na praça e realmente é capaz de fazer desenhos que ninguém faz. E uma das formas de diferenciar os estudantes era ver se conseguiam fazer desenhos que os outros não tinham feito. Os desenhos não eram desenhos do ponto de vista plástico, era o que eles tinham concentrado como altamente interessante.

E isso levantava questões muito importantes e fundamentais, da escala, por exemplo, a escala tem a ver com o campo visual. Pode-se fazer um desenho perfeitamente

inédito e singularíssimo de uma praça, desenhando uma praça toda, como pode-se fazer um desenho absolutamente singular e próprio desenhando um canto da sala. Os alunos mais interessantes eram capazes de estabelecer critérios das imagens, das coisas que interessavam, eles se consideravam como portadores de significado, de força poética, de capacidade expressiva em termos do ambiente da praça ou estritamente sobre aquele edifício, tinha um momento que era melhor do que outros. Era esse o momento que deveria ser desenhado, porque os outros momentos já eram menos interessantes. Tudo isso é interior ao desenho.

Outra questão associada a isto também é muito típica do desenho de exterior, o tema da paisagem ... [sobre o qual] ainda hoje se verifica de uma forma avassaladora, que as pessoas acham que devem ver as coisas à altura dos olhos. Uma das coisas que os alunos tinham que aprender a fazer era mostrar o que é a linha do horizonte, o que é olhar para ela. Eu dizia: O que é a linha do horizonte? "Não sei". Está ali, a linha do horizonte é aquela linha que fica onde o mar acaba e o céu começa. E aqui no Porto nós temos a vantagem de se ver lá embaixo, quando andamos na marginal, o céu é muito alto e o mar é muito baixinho, e nós temos a possibilidade de subirmos à Ponte da Arrábida, e nessa altura já descobrimos que o mar já é muito grande e que o céu é menor, porque o mar amentou, então, o céu tem que diminuir. A essa altura eles já sabiam o que era a linha do horizonte. Depois, numa aula teórica, eu dizia: a linha do horizonte é uma linha que passa à altura dos nossos olhos. E havia uma regra básica para fazer os desenhos de perspectiva: nunca se deve fazer coincidir o ponto principal da imagem com a linha do horizonte. Não se pode coincidir, ou é para cima ou para baixo, pode até não ser muito. A experiência mais emocionante que existe tanto para quem fotografa ou desenha, é que a gente nunca veja a realidade, que a gente evite sempre que o ponto principal coincida com a linha do horizonte. Isto é, nós nunca devemos olhar para a realidade como qualquer coisa que se apresenta à altura dos nossos olhos. O centro de interesse está localizado à altura dos nossos olhos. Quanto mais a linha do horizonte se afasta do centro do papel, menos importância tem os erros. Qualquer erro, um desvio desse pedaço, não tem importância alguma na qualidade do desenho da perspectiva. Quando se aproxima, um pequeno erro próximo à linha do horizonte no centro papel, de um centímetro, tem efeitos desastrosos na produção da imagem. Isso também se verifica com os meios digitais e de informática que utilizam esse mesmo tipo de meio. A questão do desenho tem um papel conceitual, não é uma questão técnica. Para mim sempre foi mais importante, levar que eles tenham consciência do seu papel físico no mundo, da realidade.

Nós fazíamos muitos desenhos e oitenta por cento dos desenhos eram chão, porque dizíamos: no próximo desenho o ponto principal tem que estar no meio da praça, por exemplo. Isto é, que só vão desenhar todos os objetos em primeiro plano, do chão; na parte de cima do papel só vão aparecer lá umas coisinhas mais... O que levaria que se tivesse colocado a câmara assim? E depois, quando fosse fazer o desenho, tinha que fazer o desenho daquela caixa laranja, daquele objeto laranja visto debaixo para cima. Isto não é um problema técnico. Existem deficiências técnicas, tudo tem deficiências técnicas... Isto não é um problema técnico... Este problema é um problema poético, primeiro de tudo. É um problema de concepção poética acerca do que é a realidade, de como nós vivemos a realidade. Como é que a realidade se torna uma realidade sentimental, porque essa é a dimensão poética, essa dimensão emotiva, essa dimensão do gozo com as coisas, que é a razão de ser da arquitetura.

Voltando às questões de representação, só é possível tratar estes todos esses tipos de matérias com o desenho como representação. O desenho se desenvolve através de modelos numéricos e geométricos. A geometria é número, é representar, e que depois se desenvolvem em sistemas modulares, com proporções, com tipologias diferentes, etc. Nós, da representação, quando representamos o mundo ou os outros, também temos que nos representar a nós mesmos. A representação implica que quando estamos num sítio é sempre a nossa visão sobre o mundo naquele momento que está sendo posta em jogo. Eu acho que muitos estudantes devem ter tido experiências muito fortes e que vão ser utilizadas sabe-se lá quando, mas tenho certeza absoluta que quem faz uma experiência desse tipo no sítio, quem faz uma imagem da praça que nunca ninguém viu, e não é inventada, pois ele estava ali e ele viu aquilo, isso se transforma numa riqueza, num potencial muito grande. Nós nunca saberemos quando será usado. E aí voltamos à questão do ensino e da aprendizagem; eu criei uma condição para poder haver a aprendizagem, e a aprendizagem, depois, eu não sei como vai ser feita. Nunca será feita da mesma maneira por todos os estudantes, nem todas as idades, nem todas as fases do ano. Isso é o essencial para o programa de desenho. Quer dizer, interessava-me sempre que os alunos aprendessem a desenhar porque o desenho os permitia contactar com esses tipos de fenômenos.

Só para dar mais um exemplo, um dos mais extraordinários, que é o problema da escala no desenho. Como sabem, na abstração não há duas coisas: nem há luz e nem há escala. Os desenhos abstratos não tem escala e nem luz, por exemplo, a pintura abstrata não tem luz, não há o mais claro ou o mais escuro porque está tudo no mesmo plano, a luz só existe porque há a tridimensionalidade. E a escala é outra coisa importante. Uma pintura abstrata não tem tamanho. Não se conta o tamanho de um quadrado, o quadrado não tem tamanho.

Voltando à questão da escala, o exercício também era brutal, nós fazíamos na terceira fase, da consolidação, que era desenhar pequenos objetos, por exemplo o pioné... o percevejo... a tachinha. Era um objeto interessante, porque era um pedacinho de chapa, não muito densa, que tinha um centímetro, a parte exterior do círculo era rebordada, para ficar forte, o centro tinha um buraco para entrar uma peça que era pra levantar. Eles eram um tanto difíceis de se tirar, tinham que quer tirados com uma peça mecânica que entrava ali e levantava. E os três bicos não era bicos artificiais, era uma calandragem que tinha na chapinha, cravada e dobrada. Em um centímetro. Eles eram obrigados a fazer desenhos deste tamanho. O pioné tinha uma geometria perfeita, porque aquilo era um triângulo, era baseado num triângulo equilátero, que era inscrito num círculo exterior e circunscrito no buraco interior. E da base dos lados desse triângulo é que saíam, para cada um dos lados, os três bicos. Agora, eles só conseguiam desenhar o pioné se tivessem percebido isso. Um dos aspectos muito importantes que cada vez mais me desperta e tenho mais consciência disso, um dos aspectos mais importantes do desenho representativo é o desenvolvimento do processo cognitivo. Além do processo apreciativo, que é um fenômeno completamente diferente, o processo cognitivo é de natureza racional. Isto é, era o que fazer quando se estava a desenhar a figura humana, quando se desenhava o esqueleto: o esqueleto é um processo cognitivo, isto é, eu sou capaz de desenhar uma pessoa por que? Porque sei muito bem, desenhei o esqueleto, desenhei o ombro, o fêmur, desenhei os membros, os ossos todos, as costelas todas. Desenhemos todos os ossos, depois o corpo, põe-se um bocado de carne assim, e cá está um homem. O desenho é normalmente

o contrário. Desenhar à vista é o contrário. Não se vê os ossos, o que é bom, mas desenhamos o que se vê, que é a pele, acreditando que lá dentro deve estar qualquer coisa que mantém aquilo em pé. O processo cognitivo é desenhar primeiro o esqueleto e acabava-se desenhando a pele, isto é, para o conhecimento, por acumulação, eu posso desenhar isto sem ver. Já sei e posso fazer sem ver. No caso, voltando ao pioné, o único processo que eles tinham que fazer no pioné era perceber o pioné, eu pedia para fazer um esquema ao lado, em planta, do que que eles entendiam do esquema e quase ninguém conseguia fazer; eles faziam uns bicos assim, a sair um bico para um lado, um bico para o outro. E outra coisa, absolutamente diabólica, era a espessura. A mudança da espessura. Só com o desenho é que eu posso desencadear fenômenos de natureza cognitiva acerca do sentido da organização das formas, porque ao desenhar, eu estou a defrontar com essas coisas todas. E o terrível era um clips; a gente abria um clip, para ele não ficar plano e ninguém conseguia acertar a espessura. Em trinta alunos, provavelmente um acertava.

Entrevistadores Estivemos hoje a falar sobre Ipad e gostaríamos de saber o que você pensa sobre tempos de disciplinas diferentes, de programas diferentes, ou se pensa que, mudando apenas um instrumento, uma ferramenta, pode-se dar uma mesma disciplina, tal e qual como vocês no primeiro ano faziam, com exercícios desde o carvão ao lápis, à esferográfica, ao pastel...

Joaquim Pinto Vieira É relativamente fácil responder a isto. Eu acho que em relação ao Ipad, ele não é um instrumento, é mais que um instrumento, é na verdade uma plataforma de desenho onde se tem vários instrumentos, vários procedimentos, etc. O Ipad é uma coisa que a gente só pode fazer as coisas que já sabemos fazer no papel. E o que eu tenho estado a falar a cerca da disciplina de desenho, sobre representação, aprende-se no papel e pode-se aprender no Ipad, mas eu acho que para aprender, neste âmbito, é relativamente ineficaz, até mesmo do ponto de vista didático. Eu, por exemplo, no caso do desenho, as nossas salas tem sempre estes painéis que são todos pré-fixados. Por isso, ao final da primeira aula, os desenhos todos iam para a parede. Ora, só o papel é que permite esta facilidade extraordinária e muito rápida de pôr na parede todos estes elementos. Agora, fazer isso em Ipad é uma chatice, não daria jeito, seria uma trapalhada. Por isso, há um conjunto de práticas que, na minha opinião, são indiscutivelmente favorecidas pela utilização do papel, do desenho... Nem sequer do ponto de vista plástico, uma coisa é eu fazer objetos e outra coisa é eu fazer imagens, são coisas completamente diferentes. Os objetos, como dizia o Carneiro, os objetos são o corpo, faz parte do corpo, etc. O objeto é o corpo, é o sujar, eu sujo as mãos para fazer o objeto, no Ipad eu nunca sujava as mãos, eu ficava com a impressão que sujava, e depois fiquei descansado pois vi que não suja mesmo. Ora bem, e isto, por exemplo, para mim é a diferença essencial, o resto, são variantes. Eu acho que a utilização dos meios informáticos, por exemplo, muito provavelmente, numa disciplina no terceiro ano é perfeitamente possível. Porque, não tenho dúvida alguma, que o Ipad é muito fácil para quem já sabe fazer e para quem não sabe fazer não consegue fazer nada. Porque a gente tem sempre um ponto de partida ao qual vai introduzindo variantes. Quer dizer, eu faço uma imagem, uma coisa qualquer e agora aqui eu vou fazer uma mágica alterando para vermelho e depois para amarelo. Na outra eu vou aumentar as janelas... E depois estou a modificar isto tudo, modifico tudo. Ora, isto é extremamente difícil de fazer com o papel. Demora-se muito tempo, gasta-se muito material... E chega-se ao final de tudo e joga-se tudo fora e fica tudo

na mesma. Isto é uma plataforma de intervenção verdadeiramente extraordinária. E a qualidade, neste caso concreto, a qualidade dos processos de natureza plástica é restritiva, porque, como eu costumava dizer também, quando eu escrevi sobre isso há alguns anos, uma coisa é a gente mexer em eletrônicos e outra coisa é mexer em bocados de pedras, em bocados de não sei que. Num desenho, para se fazer mexer qualquer bocadinho de poeira, é um problema. Isso nunca vai desaparecer, nunca desaparecerá. E eu acho que nós nunca deixaremos de ter um gosto brutal pela poeira. Nós não gostaremos nunca de viver num espaço asséptico, nunca.

Entrevistadores Naquele momento, quando se tinham doze horas disponíveis, como era organizada a disciplina de desenho?

Joaquim Pinto Vieira Esse processo das quatro fases que eu me referi começou em 1981 e 1982, isto é, ao longo de cinco ou seis anos. Ao fim do sexto ano, eu já tinha consolidado este modelo de organização geral. Ainda eram doze horas. Mas ele não foi criado de um ano para o outro. Todas as aulas tinham fichas, todos os exercícios tinham fichas, e por isso eu sei isso tudo; as doze horas eram três aulas de quatro horas. Nós tivemos um módulo de quatro, porque o módulo de quatro implica sempre em ocupar a manhã toda e a tarde toda; começar às nove e terminar às treze. E começávamos às duas horas. E depois, o que acontece é que nós fazíamos mais desenhos por cada tema. A quantidade de desenhos era maior, a essa altura, em grande parte, eu lembro que eram muitos, era grande a quantidade de desenhos, porque eles trabalhavam mais tempo. Para mim também havia mais tempo para fazer avaliações, os processos de avaliação eram mais lentos. Gastava-se mais tempo, tínhamos mais tempo. A matéria era dada em dezesseis aulas teóricas. As dezesseis aulas teóricas não eram aulas, eram sessões, isto é, a primeira hora da aula de quatro horas era uma sessão teórica; só se ia para os sítios depois disto. Há questões de natureza logística nessa didática toda que são muito importantes no processo como um todo. No regime de três horas, por exemplo, a aula de três horas, realmente, não é nada; é uma aula de duas horas e pouco mais, a trabalhar mesmo são duas horas. As de quatro tinham a vantagem de serem verdadeiramente três. Isto parece ser muito dispendioso, mas não é. Quando as turmas são muito grandes, de trinta ou quarenta alunos, não se põe trinta ou quarenta alunos a desenhar de um momento para o outro. Nem se desmonta a feira de um momento para o outro. Demora muito tempo. Quando as quatro horas começam a reduzir começam a ligeirar todos os outros processos e a ligeirar, na minha opinião, a própria ligação, até sentimental, com a disciplina e com o processo da aula. [Em quatro horas] a gente pode conversar com o aluno mais calmamente. O programa pode continuar a ser o mesmo; a extensão do programa, a tradução do programa, mas a aprendizagem é certeza absoluta que vai sofrer consequências por isto, porque o âmbito do contexto, onde se desenvolve a relação, muda. A relação passa a ser uma relação mais precipitada, mais ligeira, menos empenhada, mais tensa, os alunos percebem que nós também estamos tensos.

Mas, geralmente quando tenho que dar aulas, o que tenho que saber é assim: quantas horas são? Quantos alunos são? Há secretárias para todos? Há paredes para pôr os desenhos na parede? Eu não dou aula de desenho se não tiver paredes para colocar os desenhos. Eu considero que a coisa mais importante na aprendizagem é a comparação da nossa performance com a performance dos outros. Não é com a performance do professor, é com a performance dos outros. Quer dizer, quando eu me comparo

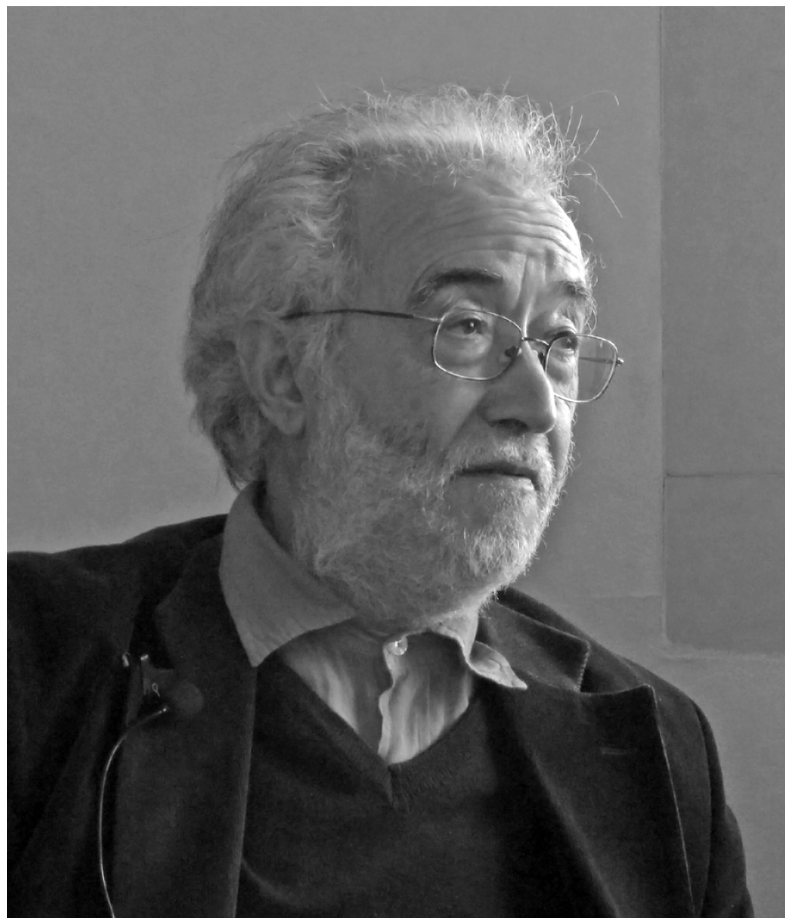
com os outros eu estou a aprender coisas, que eu nem sei quem ou quais são. E o professor não sabe também, a pessoa não sabe que eu estou a ver coisas que ele não sabe que eu estou a ver. E nós nunca sabemos. O acontece é que ele está sujeito a abrir possibilidades de relacionamento. E relacionamentos em zonas, por conta da avaliação e das coisas todas, do amor próprio. Uma das coisas mais difíceis nesse processo, é que quando fazemos qualquer coisa, como é natural, temos tendência a achar que aquilo que nós fizemos, não digo que seja bom, mas que seja bem, que seja o melhor, mas está bem. Se alguém nos diz que está mal, isto é horrível sempre, e muitas vezes é o que se deve ser dito. Mas se é dito pelo professor, isso tem um peso, provavelmente negativo, mas se é dito por ele próprio, a si mesmo, porque ele repara que, colocando os desenhos na parede, realmente os desenhos dele são os piores de todos... Mesmo que o amor próprio esteja muito elevado, ele é capaz de ter dúvidas em ser um dos piores... E isto não precisa ser dito. Voltando à questão das doze horas, à questão do tempo para se fazer este tipo de coisa. Eu não posso ter nenhuma conversa dessas a mostrar desenhos se não há desenhos, ou se os desenhos foram todos feitos em más condições. Só interessa ter uma conversa desse tipo se os desenhos, se a performance, foram desenvolvidos nas melhores condições para que o aluno esteja satisfeito. O aluno não pode ser criticado por um desenho que foi feito em más condições performativas. Estava a chover, estava frio, tive problema com não sei o que, não tive tempo, etc... Então se vão ser avaliados assim, não vale a pena, porque se acumula a desgraça à pobreza, então não vale a pena. A fase, posterior é de avanços, é um contexto mais que pedagógico, é mais didático, tem a ver com essas coisas dos tempos, tem a ver com os espaços, com os locais de trabalho.

Nós, por exemplo, tínhamos um problema quando desenhávamos lá fora que era poder fazer naqueles locais de desenhos. Nós já estávamos a usar todo o tipo de subterfúgio, lá estávamos e vinha o vento a levar as folhas todas... Coisas que só ali é que se tem que fazer, ao fim de meia hora, estamos num local qualquer e temos que falar, àquela altura, sobre aquilo que está a acontecer àquela altura. Nós achamos que aquela diferença que estava a acontecer era decisiva... Porque, , depois eles não estão lá, estão fora, fora da onda, eles tem que entrar naquela onda naquele momento, não posso vir a dizer "ontem não estava não sei que". Na hora seguinte os próximos desenhos já não vão ser assim. E quando isso acontece é extraordinário porque lá, não acontece com todos os alunos, mas muda. Eu acho que isso é o que realmente muda, porque percebe-se a essa altura que algo deve-se levar em conta a mudança de contexto.

Eu sempre fui contra o desenhar em casa. Porque para repetir em casa, eram todos [desenhos] falsos. Todos os nossos exercícios são ligados ao tempo, o tempo sempre foi a coisa mais importante. Os exercícios demoravam trinta segundos, um minuto, cinco minutos, e não podiam exceder, não podiam exceder nada. Os exercícios eram para serem feitos no tempo, porque para mim o corpo é o tempo, quer dizer, eu conto tudo no tempo, eu estou a desenhar com o meu corpo e não com a minha mente, porque é o corpo que reage, o corpo também é relação, é onde se faz a relação sentimental com as coisas. Mas nesta questão do tempo, o tempo passa por energia cinética; os braços, os gestos, o repetir dos gestos e as coisas todas, tudo no nosso corpo tem a ver com outra parte do corpo, que é o cérebro, que tem a mania de pôr essas coisas todas a funcionar, esta capacidade de gerir isto tudo. O tempo é uma das coisas mais importantes, porque são os ritmos. Agora, quando chegam em casa,

eles fazem sozinhos, fazem tudo ao contrário. Eles fazem desenhos que eles acham que nós vamos gostar, que são os desenhos muito lambidos, a gente aqui chama lambidos; que é um desenho com forte investimento produtivo, que é zero do seu ponto de vista operativo. É produtivo mas é inoperativo, porque havia a opressão e eles alimentam o contrário da opressão, do que havia de ser. Por isso, conclusão: estão a fazer um mal à representação, pior de terem feito, é pior do que se não tivessem feito os desenhos. É uma situação normal. Esses desenhos voltam para mim e não servem para nada. Tudo em vão, quer dizer, não vale a pena fazer. É aqui na escola que tem que fazer, nos tempos previstos e etc. O que podem fazer é, nós permitimos às vezes, a certos alunos, irem às outras turmas pois elas não tinham horários coincidentes. Mas estariam a fazer a mesma coisa, porque os professores estavam todos a fazer a mesma coisa. E isto são, por exemplo, mais uma vez, questões que não são propriamente pedagógicas, são questões didáticas, tem a ver com a organização do processo de relacionamento do aluno, com o conjunto de atividades, com a matéria, com uma forma organizada na instituição, na escola, essas coisas todas.

Figura: Joaquim Pinto Vieira, Porto 2012. Fonte: Acervo do Grupo N.ELAC - USP.



Recebido [Jul. 14, 2017]

Aprovado [Set. 03, 2017]