

## O ERRO A SEU FAVOR - Considerações sobre o erro e sua utilidade no processo de aprendizado<sup>1</sup>

Leonardo Allen Wilczek<sup>2</sup>

**RESUMO:** O valor negativo que o aluno imprime aos próprios erros cometidos durante uma aula muitas vezes supera o valor de suas realizações positivas. O presente trabalho irá analisar a tradição da negação e supressão do erro, oferecendo duas perspectivas pelas quais o erro pode ser observado (a partir do aluno e a partir do professor); serão elaboradas então alternativas que permitam ver o erro como algo produtivo, levando à sua utilização de forma benéfica no processo de ensino e aprendizado.

**Palavras-Chave:** Erro; Tradição; Aprendizado; Pedagogia

### INTRODUÇÃO

Trabalho como professor de violão há alguns anos e, ainda que a maioria de meus alunos sejam de crianças, ensino pessoas de todas as idades. Nesse tempo, pude perceber que o que acontece de “errado” na aula muitas vezes supera (na cabeça do aluno) o valor do que “dá certo”. Quero dizer, já vi muitas vezes aquela situação em que o aluno conseguiu executar uma música de forma convincente, com os acordes certos, ritmo certo, talvez cantando junto. Só que esse aluno sai da aula frustrado – porque errou certa passagem, tocou muito devagar, ou esqueceu de um acorde no refrão.

Creio que isso não seja exclusividade do ensino de violão ou de música em geral, e arrisco dizer que seja algo verificável em diversas outras áreas. Porque um erro solitário tem o poder de soterrar todos os outros acertos? O que acontece no processo que transforma o erro em algo temido, paralisante, frustrante? E o que se pode fazer para colocar o erro no lugar “certo”, como parte de um processo de aprendizado?

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado ao II Simpósio Acadêmico de Violão da Embap, de 6 a 11 de outubro de 2008.

<sup>2</sup> Professor de Violão, Licenciado em Música pela Embap (Escola de Música e Belas Artes do Estado do Paraná).

Nos capítulos a seguir, pretendo apresentar algumas idéias que me ajudaram no trato dessas questões. Será preciso inicialmente delimitar uma noção de “erro”, investigar suas causas e ver o erro dos dois lados (como professor e como aluno). Depois disso, será possível buscar algumas alternativas para enfrentar o “fantasma” do erro no ensino – do violão e, possivelmente, de outras disciplinas também.

## O QUE É UM ERRO?

Em nome da concisão, não irei me aprofundar muito em discussões a respeito da definição de “erro”. No ensino e na prática do violão, erros incluem problemas de posicionamento dos dedos, irregularidades e imprecisões rítmicas, acordes fora da seqüência estabelecida, problemas de leitura (partituras e cifras), entre outros.

Para que se tenha uma idéia mais ampla do que constitui um erro, creio serem suficientes algumas definições como as encontradas em um dicionário da língua portuguesa – o Houaiss, por exemplo:

**erro** *s.m.* **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 (...)

**engano** *s.m.* **1** ato ou efeito de enganar(-se) **2** procedimento errôneo; desacerto, erro (...) **2.1** deslize, voluntário ou não; falha, falta (...) **2.2** erro de juízo, de julgamento, de avaliação; equívoco (...) **2.3** erro de percepção dos sentidos; devaneio, ilusão (...) <sup>3</sup>

Analisando estas definições, podemos verificar que o erro existe sempre por oposição a algo que é certo, correto, apropriado – e existe um sujeito que determina este algo. Assim, não há erro em termos absolutos. Em outras palavras, é possível que algo seja errado para uma pessoa e certo para

<sup>3</sup> DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS Versão 1.0, 2001. Verbetes “erro” e “engano”.

outra, ou ainda certo em uma situação e errado em outra – dependendo do que se entende pela versão “correta” do assunto em questão.

Também podemos considerar que um erro seja provocado por julgamento, avaliação ou percepção equivocados – e tais equívocos podem ser causados (voluntária ou involuntariamente) pela própria pessoa que comete o erro ou por outra pessoa que a influencie. Deste modo, não é simples apontar quem causa um erro – em nosso caso específico, se o professor ou o aluno. Quem sabe, ainda, se o erro não foi provocado por uma terceira pessoa, talvez um amigo ou familiar capaz de influenciar o aluno? Existem diversos fatores que podem atrapalhar nossa percepção e nossa capacidade de julgar e avaliar – e isto pode induzir a algum tipo de erro.

Para resumir meu entendimento do termo, irei considerar que o erro é um desencontro entre o esperado e o ocorrido, e tal desencontro pode ter origens diversas. É o que veremos a seguir.

## **O QUE PROVOCA O ERRO?**

Durante uma aula, um erro qualquer pode se originar de inúmeras fontes. No entanto, algumas dessas origens são mais recorrentes, e por isso mais facilmente verificáveis. Aprender a identificar a origem do problema é indispensável se pretendemos resolvê-lo em alguma medida.

### *Falta de atenção e desinteresse*

Ocorre muitas vezes que a atenção do aluno esteja voltada para fora da aula, e o aluno desatento erra por não saber (ou não entender) o que deve ser feito. Já um aluno desinteressado pode até saber o que fazer, mas não se esforçará o suficiente para evitar os erros. Isso acontece porque a aula não os atrai, e um dos motivos mais comuns para tanto é um desequilíbrio entre aquilo que o aluno é capaz de realizar e aquilo que lhe está sendo oferecido – podemos estar dificultando ou facilitando demais a vida do estudante. Vejamos este exemplo:

Recordo, com pesar, ter presenciado alguns alunos subjugados pelo enorme esforço de sentar na posição indicada pelo professor, equilibrar o instrumento, conseguir coordenar a mão esquerda e mão direita e ainda decifrar uma partitura, em uma aula que durava 50 minutos. O esforço para conseguir o resultado solicitado anulava por completo o prazer e o entusiasmo iniciais, e poucos chegavam ao final do semestre ou do ano.<sup>4</sup>

Ou ainda:

Parece que a teoria é de que todo mundo deveria dominar o “básico” primeiro; e depois, viria a parte boa – conexão pessoal com as notas, sentimento espontâneo, imaginação – como a “azeitona da empada”. (...) Mas este não é um plano muito bom. Quando finalmente chegar o dia em que tenhamos dominado suficientemente o básico, será que a centelha da vitalidade ainda estará lá? <sup>5</sup>

Os dois extremos são um grande passo em direção à desconexão do aluno com a aula. No primeiro caso, o aluno (possivelmente um iniciante) se desmotiva por ter que empreender um trabalho muito penoso com pouco resultado evidente. No segundo, a lenta e gradual escada do “básico” em direção ao “avançado” é previsível e pouco atraente.

À parte os casos em que a falta de atenção é provocada por algo externo à aula (quando o aluno tem problemas em casa ou algum mal-estar, por exemplo), cabe ao professor equilibrar aquilo que o aluno será capaz de realizar imediatamente e desafios atraentes que possam ser vencidos à custa de algum trabalho. É preciso então que a aula sirva ao propósito inicial de permitir que o aluno extraia do instrumento material suficiente para, ao mesmo tempo, satisfazer a vontade de “tocar alguma coisa” e deixar algo em suspenso, um “algo mais” que possa criar interesse no que ainda se deve aprender.

---

<sup>4</sup> TOURINHO, 2003. p.82.

<sup>5</sup> WESTNEY, 2003. p.32 (original em inglês, tradução minha).

### *Falta de técnica ou de prática*

Às vezes, o aluno erra por não estar em condições técnicas de realizar alguma tarefa. Isso pode ocorrer quando se exige algo pela primeira vez, ou quando se exige algo que foi praticado por pouco tempo.

De qualquer modo, muitas vezes há uma supervalorização da técnica quando se ensina e aprende um instrumento. É o que observa uma professora com bastante prática no assunto: “os professores de instrumento parecem sempre ter muita pressa que seus alunos vençam etapas técnicas e possam tocar mais notas em menos tempo.<sup>6</sup>” Acrescento ainda: muitos professores, pais, amigos e os próprios alunos têm pressa de que a desenvoltura técnica seja visível. Por mais evidente que seja o fato de a técnica ser necessária para a execução instrumental, uma sobrecarga no ensino de aspectos técnicos pode eliminar qualquer interesse que o aluno possa ter. Compartilho da visão desta professora:

A técnica sem a musicalidade pode possibilitar apenas o prazer intelectual. (...) A música tocada sem expressão deixa uma sensação de vazio e sua execução se torna impessoal e fria.

Por outro lado, o indivíduo que consegue se envolver intensamente com a música, mas não sabe tocar uma nota sequer, não terá meios de expressar a sua musicalidade através do instrumento.<sup>7</sup>

É um monstro que se auto-alimenta: quando a técnica é supervalorizada e isolada de uma realização musical prazerosa, a expectativa de execuções tecnicamente perfeitas cresce, e o medo de errar cresce junto. Uma situação ideal seria aquela em que o aspecto técnico está tão entrelaçado com a atividade que o aluno pode praticar um trecho qualquer sem se dar conta de que está realizando um exercício técnico. Exercícios puros e repetições mecânicas sem finalidade musical afastam o interesse de muitos alunos; para contornar o problema, uma solução poderia ser apresentar as diversas técnicas necessárias “escondidas” em trechos musicais, brincadeiras

---

<sup>6</sup> TOURINHO, 2003. p.80.

<sup>7</sup> KODAMA, 2000. p.40.

e exemplos práticos. E sempre buscando formas diferentes de repetir uma mesma técnica, já que crianças, em especial, chateiam-se rápido – porém se animam ao reconhecer algo que já sabem:

Basta um pouco de espírito de observação para se dar conta do momento em que a criança não mais se interessa por aquilo que se lhe faz fazer. É preciso então interromper e recomeçar depois de algum tempo. (...) É suficiente fazer uma pausa e aguardar o momento a partir do qual ela podia prestar atenção, mesmo se esse lapso de tempo fosse muito breve. (...) A criança se regozija enquanto reconhece.<sup>8</sup>

O autor do trecho acima, o suíço Walter Howard, está tratando mais especificamente de bebês e de crianças bem novas, mas creio que seja algo válido para qualquer idade. Se expandirmos a idéia para um período de várias aulas e formos capazes de apresentar uma mesma técnica diversas vezes em momentos intercalados (ou em diversas aulas), a repetição e a prática se darão de forma mais fluida e menos traumatizante.

### *Nervosismo e insegurança*

Como professor, já ouvi muitas vezes de meus alunos: “Mas eu toquei certo em casa! Foi só chegar na aula que errei tudo.” Uma atividade praticada exaustivamente em casa pode resultar em uma apresentação frustrante quando o aluno espera reproduzir perfeitamente o que havia treinado tanto. Normalmente isso decorre de graus de nervosismo que são diferentes para cada situação, já que o aluno sai da tranquilidade de sua casa e vai “enfrentar” a aula em um ambiente diferente, em frente ao professor – e aí o nervosismo aumenta. E uma pessoa nervosa vai ter que lidar com mais coisas além da execução instrumental: “(...) quando o corpo apresenta um sinal de dor, desconforto ou uma emoção, esses sentimentos passam do segundo para o primeiro plano.”<sup>9</sup> Assim, a atenção dessa pessoa vai se dedicar mais a essas sensações desconfortáveis que à tarefa sendo executada – e isso significa um provável erro a caminho.

<sup>8</sup> HOWARD, 1984. p.24 (grifo no original).

<sup>9</sup> KODAMA, 2000. p.36.

A insegurança pode ser algo inerente a um aluno, ou pode surgir por algum motivo passageiro. Um desconforto passageiro pode ser causado talvez por falta de estudo, por pais observando a aula, ou por outro motivo similar, que tende a se dissolver logo. No entanto, uma pessoa insegura por natureza leva muito tempo para conseguir se sentir à vontade com alguém – isso se ela vier a se sentir à vontade. Nestes casos, é ainda mais importante saber como encarar os erros que ela venha a cometer, para não aumentar ainda mais esse desconforto. Tocar para uma platéia sempre é uma situação em que o nervosismo e a insegurança afloram, e aqui podemos falar em uma platéia constituída por um professor, por amigos em uma sala de estar ou por duas mil pessoas em um teatro. Um pouco disso é reflexo de nosso papel enquanto espectadores:

De modo geral, enquanto indivíduos não estamos acostumados a estar sob a luz dos holofotes. Em muitos aspectos somos como uma sociedade de consumidores, deixando a performance para especialistas de alto nível – aqueles profissionais experientes que claramente “merecem” estar no palco. Ademais, em contextos musicais perpetuamos um vocabulário que cria uma divisão entre os talentosos e os sem talento, aqueles que têm voz afinada e os que não têm, aqueles que sabem dançar e os que não sabem. Dentro desse quadro, muitas pessoas se sentiriam sem dúvida um pouco arrogantes em se intitular “músicos”, e provavelmente considerariam a idéia de tocar para uma platéia algo intimidante, ou até ridículo.<sup>10</sup>

E o mesmo pode se dar durante uma aula: consciente ou inconscientemente, o aluno se coloca no papel de “pobre mortal” e fica nervoso e inseguro ao apresentar sua peça ao “profissional”. Para que essa sensação ruim comece a se dissipar, o professor deve se esforçar para se aproximar do aluno, encontrando-o em seu nível de conhecimento e a partir daí evoluindo junto com ele.<sup>11</sup> O simples fato de sentar ao lado do aluno ao invés de ficar em

<sup>10</sup> WESTNEY, 2003. p.138 (original em inglês, tradução minha).

<sup>11</sup> Esta visão me foi apresentada pelo compositor Jaime Zenamon em uma entrevista realizada em 2002. Segundo ele: “O professor tem a obrigação de descer ao nível de aprendizagem do aluno e junto subir. Isso é dar aula, para mim – isso é arte. E não falar de cima para baixo uma coisa que ninguém vai entender.” WILCZEK, 2002. p.25.

pé de braços cruzados, observando, pode ajudar a diminuir a ansiedade em muitos casos.<sup>12</sup>

### *Professores também provocam erros*

Observar o aluno não é a única maneira de entender o que provoca um erro – muitas vezes o professor é o responsável pelo equívoco cometido pelo aluno. Em primeiro lugar, cabe ao professor desenvolver sua capacidade de comunicação (verbal e não-verbal) para ser capaz de expressar com clareza o que tem em mente, pois às vezes o aluno simplesmente não entende o que o professor quis dizer. É fácil induzir a erros quando falamos muito baixo ou muito rápido, se possuímos expressão corporal fraca (pois os gestos ajudam bastante na transmissão de informações musicais), ou se usamos vocabulário pobre ou desatualizado, sendo incapazes de nos fazer compreender ou de expressar exatamente o que temos em mente.

Além disso, uma coisa muito comum é sobrecarregar o aluno com informações novas, ao mesmo tempo em que não se define um objetivo específico para determinada tarefa. Quero dizer, talvez o professor até saiba qual é o objetivo, mas esquece de avisar o aluno, que tentará fazer tudo de uma vez e provavelmente cometerá algum erro.

Muitas vezes o professor pede ao aluno para tocar um trecho de uma música com as notas, o tempo e o dedilhado certo, mas o aluno não tem o domínio das notas, do tempo e nem do dedilhado. Como o cérebro só consegue pensar em um aspecto de cada vez, a missão que o professor lhe pede se torna impraticável (...).<sup>13</sup>

Por mais que determinados trechos e exemplos possam ser ricos em informação, é preciso jogar um foco de luz em apenas uma informação de cada vez, servindo a um objetivo específico. Por exemplo, num trecho em que o aluno deve utilizar três acordes num determinado ritmo e com uma certa

---

<sup>12</sup> Ovi esta idéia diretamente do professor Walter Gutdeutsch em um seminário ministrado por ele em Curitiba, "Pedagogia Musical para Educadores". Obtive bons resultados, diminuindo visivelmente a ansiedade de alguns alunos ao adotar esta atitude de sentar ao lado deles durante as aulas ao invés de me manter em pé à sua frente.

<sup>13</sup> KODAMA, 2000. p.25.

intensidade, o professor pode focalizar primeiro a mudança de acordes, deixando o aluno à vontade com o ritmo e a intensidade. Quando os acordes forem praticados o suficiente, pode-se enfatizar o ritmo, e assim por diante, permitindo ao cérebro trabalhar um aspecto de cada vez.

[As atividades da prática musical] precisam ser aprendidas (...) e necessitam da focalização da atenção para serem realizadas. A única maneira de poder realizar todas essas atividades simultaneamente, seria desenvolvendo um repertório de padrões (...), pois sem essa automatização a tarefa só seria possível com o direcionamento simultâneo da atenção em diversas áreas do córtex cerebral, sendo que o tálamo permite apenas um. (...) Se o professor trabalhasse com o aluno apenas um aspecto por vez, certamente o resultado seria bem melhor.<sup>14</sup>

À medida que determinados elementos se tornam automatizados para o aluno, o que antes era excesso de informação se torna elemento acessório, e novas informações e objetivos podem ser introduzidos.

Ainda há outra possibilidade: o professor pode ter um objetivo muito claro em mente, e desenvolver a aula de modo a levar os alunos ao objetivo, sem necessariamente anunciá-lo aos estudantes. O fundamental é que exista algum objetivo, ainda que seja a improvisação pura sem uma finalidade clara, como sugere este professor:

Criar música sem nenhum produto acabado, nenhum objetivo exceto o prazer da exploração. (...) Remover objetivos – até mesmo o objetivo de improvisar bem – parece muito estranho inicialmente, mas vale a pena explorar o paradoxo pelos benefícios que ele pode render quanto a atenção e prazer em fazer música.<sup>15</sup>

No fim das contas, acredito que o importante seja algo muito simples, e escrevo correndo o risco de soar óbvio demais: o professor precisa saber o que está fazendo!

---

<sup>14</sup> KODAMA, 2000. p.25.

<sup>15</sup> WESTNEY, 2003. p.159-60 (original em inglês, tradução minha).

## **PERSPECTIVAS**

Quando um aluno comete um equívoco, imediatamente se apresentam duas formas de observar o erro: pelo olhar do aluno e pelo olhar do professor. Do lado do aluno, podemos ver desconforto, medo, justificativas, expectativas e frustrações; do lado do professor podemos analisar as estratégias pedagógicas e psicológicas no trato com o aluno, de forma a contornar, solucionar ou absorver o erro. Vejamos a seguir como cada lado encara a situação.

### **O ERRO PELA PERSPECTIVA DO ALUNO**

Comentei, no início deste trabalho, como o aluno muitas vezes valoriza mais seus erros que seus acertos durante a aula de violão. E quando digo “valorizo”, é de uma forma prejudicial, quase como se um equívoco fosse algo tão importante e grandioso que encobrisse as coisas que deram certo na aula. Isso provavelmente é reflexo de uma vida construída sob uma noção nebulosa de que devemos fazer sempre o que é certo e evitar o que é errado – daí nascendo o Erro, monstro malvado que todo aluno quer evitar.

#### *A tradição e o peso do erro*

Tenho um aluno de 11 anos que faz aula na casa onde vive com a mãe. Já estamos acostumados com o nosso “ritmo”: a aula é cheia de risadas, brincadeiras e momentos de improviso que nem sempre soam afinadinhos e bonitinhos. Porém, este aluno às vezes tem que fazer aula na casa da avó, uma respeitável senhora que aprendeu piano freqüentando severas aulas em conservatório. E todas as vezes que precisamos fazer aula na casa desta senhora, meu aluno fica claramente incomodado. Conversando com a avó, descobri que ela acha a aula muito “solta”, com pouca disciplina, com conversa demais, leitura e solfejo de menos – nada como no tempo dela, em que o

professor a fazia ler as notas no ritmo certo, acompanhando a partitura, solfejando.

O resultado disso já era possível de prever. Há alguns dias, conversando com a mãe deste mesmo aluno, fiquei sabendo que ele não quer mais fazer aula na casa da avó – ou seja, ele prefere desmarcar a aula ou transferir para outro dia, pois se sente oprimido demais naquela situação. Disto se deduz (o que, aliás, já sabemos) que há uma tradição carrancuda, baseada em uma relação de mão única em que o professor manda e o aluno obedece, e o erro é algo a ser evitado a todo custo. É o que podemos comprovar a seguir:

A razão pela qual acho que tive sorte por não começar aprendendo música em lições de piano é que naquele tempo “lições” normalmente significavam sentar imóvel, olhando para a frente, sem agitação, mantendo meus dedinhos longe dos erros – e lendo e contando ao mesmo tempo! Com tantas coisas complicadas para cuidar, é provável que eu simplesmente ficasse preocupado demais para apreciar a música com todo o meu ser.<sup>16</sup>

Este depoimento é de um professor aliviado por não ter sido enviado para uma aula tradicional de piano quando criança. Ele continua, explicando o que acontece muitas vezes: “Embora as respostas musicais naturais do bebê saltitante fossem viscerais, espontâneas e envolvendo todo seu corpo, agora era preciso sentar e pensar.”<sup>17</sup> E ainda temos uma interessante descrição do que muitas vezes as pessoas (ligadas à música ou não) imaginam quando se fala de um tradicional professor de música:

Quando se trata de ensino avançado, porém, uma convenção que claramente não ajuda é a do maestro autoritário, onisciente e temperamental guiando cruelmente seus alunos, ridicularizando seus pífios esforços, lançando ofendido a partitura contra a parede, tudo por devoção à arte elevada. Este estereótipo pode ter se tornado um clichê de Hollywood, mas ainda contém uma dose de verdade.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> WESTNEY, 2003. p.17.

<sup>17</sup> WESTNEY, 2003. p.17.

<sup>18</sup> WESTNEY, 2003. p.38 (originais em inglês, tradução minha).

E além disso, temos as canetas vermelhas nas escolas. Com isso quero dizer que as crianças (e mais tarde, adultos) estão bastante acostumadas a ver seus erros marcados claramente, como um NÃO gritado rente à orelha. Numa prova, errar tira pontos que mais tarde farão falta, e a única maneira de ganhar pontos é acertando – e nunca errando. Isso dificulta a aceitação do erro como algo construtivo e colabora para a sensação de desconforto que se tem ao cometer um erro, especialmente quando estamos sendo observados.

O peso que o erro imprime ao aluno é similar a uma situação de muita vergonha e embaraço. Nas aulas de violão, tenho muitos alunos que tocam tão baixinho que mal posso ouvi-los, e fazem isso para que, caso errem, ninguém os escute. Isso é especialmente verdade nas aulas em grupo, nas quais muitos querem esconder do colega ao lado os erros que possam cometer. Procuo aliviar a tensão dizendo a eles que podem errar à vontade, ou então que não tenho caneta vermelha para riscá-los caso errem; a situação muitas vezes se ameniza, mas ainda assim o medo de expor as próprias fraquezas subsiste, e este medo se reflete no comportamento oposto de ridicularizar o colega que erra – muitas vezes vi crianças que não trabalharam nada durante uma aula ficarem rindo dos erros alheios, preferindo ficar sem fazer nada a correr o risco de errar e “passar vergonha”.

Então me vi em aulas de dança, aulas de arte, lições de violino. Logo vieram expectativas a atender: e esforço se tornou desprazeroso. (...) Meu corpo me traía dizendo que eu não era um dançarino, nem um músico, nem um artista – que eu era nada. (...) O violino era um instrumento especial de tortura, não de expressão.

*Era hora de recuar. Eu recusava batalhas que não estava certo de vencer. (...) Ao redor da melhor parte de mim mesmo construí barras tão fortes que ainda não consigo me libertar.*<sup>19</sup>

Este é um trecho de uma carta escrita por um leitor anônimo para uma publicação americana. A comparação da aula de música com um campo

---

<sup>19</sup> WESTNEY, 2003. p.37 (original em inglês, grifo e tradução meus).

de batalha parece descrever uma sensação recorrente: para muitos alunos, errar é tão perigoso que é melhor nem tentar, para evitar se ferir.

### *Atendendo a expectativas*

Na carta que citei logo acima para ilustrar o medo de errar, outra coisa chama a atenção: o autor diz que “logo vieram expectativas a atender, e o esforço se tornou desprazeroso”. A verdade é que um aluno de música normalmente tem que atender a inúmeras expectativas além das suas próprias: amigos, colegas de escola, professores, família, todos esperam o próximo “show” do novo artista. Com tantos olhares voltados para si, não é de se espantar que exista uma espécie de tensão misteriosa pairando sobre cada pessoa que resolva aprender a tocar um instrumento. Frequentemente se espera que um estudante de música seja capaz de, em poucos meses de aula, emular artistas da mídia, tocando com desenvoltura uma música que todos em torno conheçam e possam cantar junto. Para as crianças isso se torna especialmente cruel, pois há ainda uma lacuna de desenvolvimento a ser preenchida – o caminho da infância à idade adulta – e, como sugere Walter Howard, “é um grave erro esperar que muito cedo a criança tenha reações de adulto ou, pior ainda, tentar provocá-las por meios coercitivos ou artificiais<sup>20</sup>”; no entanto é bastante comum exigir de uma criança que comece logo a tocar como um adulto em miniatura, para agradar à platéia e mostrar que vale a pena pagar uma aula de música.

Outra expectativa cruel é a de que todo estudante de música seja extrovertido, que queira mostrar a todo mundo o que aprendeu na aula. Ignora-se muitas vezes que a música pode também ser uma atividade solitária, prazerosa no contato com si próprio, e que pode ser completa sem a presença de uma platéia. É nesses casos em que pedir para “tocar alguma coisinha” pode constituir uma invasão dolorosa, quase obscena, de uma personalidade introvertida e tímida, que de outra forma obteria da música uma realização tão plena que poderia se estender para toda a vida. Acredito ser muito comum os casos de estudantes de música capazes de tocar muito bem, com bastante

---

<sup>20</sup> HOWARD, 1984. p.29.

gosto e desenvoltura – mas sem nenhum interesse em exhibir o que sabem para outras pessoas.

Quando tanta gente espera tanta coisa, atender a todos se torna impossível; a autoconfiança do aluno é minada em cada festa de aniversário, cada evento na escola, cada churrasco ou jantar de família, pois as cobranças para mostrar algum resultado brotam a todo instante. Sem poder agradar a cada um, o estudante tem a sensação de incapacidade ou frustração, e passa a acreditar que não serve para fazer música, muitas vezes desistindo do estudo para sempre. Mais uma vez Howard: “A simples convicção de que nos ‘falta’ alguma coisa levanta-se como um muro ao redor da faculdade correspondente, em direção à qual todos os caminhos são então fechados.”<sup>21</sup>

No momento em que um aluno erra, portanto, não sente em si apenas a frustração de ter cometido um engano, mas sente também que está decepcionando todos aqueles ansiosos espectros à sua volta: errar significa dar um passo a mais na direção contrária e atrasar um pouco mais a satisfação dos pais e amigos. Mais uma bela refeição para alimentar o monstruoso Erro.

#### *Aprender a errar, aprender com o erro*

Muitos de meus alunos chegam até minha aula visivelmente oprimidos pelo fantasma do erro: têm medo até mesmo de começar a tirar qualquer som do violão, pois “não sabem o jeito certo de segurar”. Tive casos de alunos que vieram de outras escolas, que sabiam tocar um pouco, mas eram reticentes em mostrar o que tinham aprendido, com medo talvez de que eu fosse dizer que estava errado (vítimas, quem sabe, de professores dedicados à negação/eliminação do erro). Chego a sentir o leve choque que corre a espinha deles quando cometem os primeiros enganos na minha presença, alguns se encolhendo, alguns se adiantando e dizendo “não” para evitar uma suposta represália, outros sibilando como que para dizer: “opa, desculpe, errei!”, outros explicando que “é porque coloquei o dedo errado, minha mão está suando”... É preciso que eu os deixe errar algumas dezenas

---

<sup>21</sup> HOWARD, 1984. p.47.

de vezes até que se sintam à vontade para prosseguir sem se deixar abalar pelo erro.

Quase sempre consigo deixar implícito que errar não causa mal nenhum desde que não seja o fim da estrada, embora às vezes seja necessário dizer claramente que errar é bom para aprender. A eficiente analogia com o bebê que cai muitas vezes antes de andar é sempre bem-vinda: “já imaginou se quando os bebês caíssem, desistissem de tentar andar?” O primeiro passo é aprender a errar, aceitar o erro naturalmente, perder o medo – até mesmo errar com vontade. O aluno precisa adquirir o hábito de correr riscos, experimentar tocar diferente, buscar alternativas diferentes do escrito, sem a preocupação de “fazer o certo” desde o início.

Depois de adquirida essa capacidade, vem o segundo passo: entender que não basta passar por cima do erro, pois é preciso chegar a algum lugar. Aprender com os enganos significa ser capaz de pensar, analisar, buscar alternativas para corrigir o que deu errado. O único erro grave é abandonar alguma coisa porque “deu errado”, sem aproveitar a oportunidade para aprender algo novo. Se aconteceu algum equívoco, é necessário parar, retornar a um ponto anterior, e fazer novamente – com outro olhar, outra intenção, outra técnica, outro “algo” que evite a eterna perpetuação do erro.

## **O ERRO PELA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**

Ao se deparar com um engano cometido pelo aluno, o professor precisa escolher uma estratégia para tratar da situação, caso contrário corre o risco de falhar em sua função básica de ajudar o estudante a resolver seus problemas. A maneira com que o professor irá encarar, enfrentar e até mesmo comentar o erro é decisiva no andamento das aulas: um aluno que se sinta constantemente frustrado por errar está a poucos passos da desistência. É necessário, portanto, que o professor se disponha a analisar a forma com que considera o erro de seu aluno.

*De quem é a culpa?*

Não foram poucas as vezes em que me peguei culpando o aluno por um erro, para pouco depois perceber que eu também falhei no processo. Creio que isso seja uma atitude automática de defesa: vemos um erro e imediatamente (com a melhor das intenções) começamos a procurar um culpado – mas nos excluímos da busca! De qualquer maneira, esta visão está equivocada desde o início: procurar um culpado é desperdiçar um tempo valioso que poderia ser usado para corrigir a situação.

O que importa mais para o aluno é obter a resposta para um problema, a solução de uma dificuldade, a ajuda para vencer um desafio. Em minhas aulas, adoto um “procedimento-padrão” sempre que uma discussão sobre culpa ameaça se erguer: se o aluno começa a se desculpar ou se justificar, imediatamente respondo com um “não tem problema, vamos adiante”; se por outro lado fui eu o responsável por um engano qualquer, digo que o erro foi meu e peço desculpas (às vezes até arrisco uma brincadeira do tipo “prometa que não vai me mandar para o calabouço com os leões famintos!!!”). Em último caso, até assumo a culpa em casos nos quais não fui o responsável, para acabar logo com a discussão. Agindo dessa forma, dissipo rapidamente o assunto e liberto o pensamento do aluno para que se dedique ao instrumento.

A noção de “culpa” existe quando queremos explicar ou justificar um crime de qualquer magnitude, e no caso da aula o crime sempre é o mesmo: errar alguma coisa. Mais um motivo para tirarmos do erro o papel de vilão, pois quando enganos são encarados com leveza não há porque se desculpar – e fica fácil perdoar quem erra.

### *Apontando os erros*

Outra coisa a que o professor deve estar atento é a forma de apontar um erro cometido por um aluno. Já me referi à “caneta vermelha” (vermelho-sangue?) das escolas, que para mim são o representante máximo do dedo apontado ao nariz do culpado. Riscos vermelhos na prova, nota vermelha no boletim, cartão vermelho no jogo, todos são convenções criadas com o objetivo de gritar em alto e bom som que algo deveria ter sido evitado, que alguém cometeu um erro, que alguém deve ser responsabilizado. Para um estudante de música, a expressão “não, isso está errado” tem o mesmo efeito

vermelho, paralisante, frustrante, e deve ser guardado para momentos especiais sem ser esbanjado a todo momento.

Mas então, como fazer para apontar um erro? Como conscientizar o aluno de seu equívoco (caso ele não tenha percebido) sem ofender ou assustar? Respondo a isso com outra pergunta: é preciso mostrar o erro ao aluno? Muitas vezes é possível simplesmente seguir adiante, pedindo para o estudante repetir algum trecho, ou criando uma outra atividade que servirá para corrigir o problema, sem que seja necessário apontar diretamente qualquer equívoco, evitando-se assim o stress que fatalmente acompanha a consciência de um erro. Já vi situações em que alguém tocava alegremente um trecho até que outra pessoa chegasse com dedo em riste dizendo que estava errado – e normalmente depois disso o executante faz uma cara triste e, frustrado, pára de tocar. Portanto, às vezes é melhor deixar o aluno alegremente inconsciente de seu erro e trabalhar para resolver a situação.

Se for realmente necessário chamar a atenção para um erro, uma boa alternativa é pedir para o aluno repetir o trecho errado e dizer a ele algo como: “Percebeu alguma coisa? Não? Toque de novo. E agora, percebeu?” É possível levar o aluno a perceber por conta própria o equívoco, de uma forma mais leve, virando a mesa e dando a ele o crédito por ter percebido; ao invés de ficar frustrado, é comum que o aluno sorria com aquele ar de “a-há, descobri!”<sup>22</sup> Se, em último caso, for importante ou inevitável apontar algum erro cometido pelo estudante, a melhor atitude é agir com tato, elogiando sempre pontos positivos antes de indicar o que deu errado e incentivando o aluno a tentar novamente.

### *Corrigir ou não, eis a questão*

Uma vez identificado o erro, é preciso considerar se é realmente necessário fazer algo a respeito, já que em várias situações o aluno erra em um aspecto mas obtém realizações em outro. Exemplificarei com um caso bastante comum em minhas aulas: um estudante tem problemas com uma

---

<sup>22</sup> Pela sugestão de procurar “virar a mesa” e fazer o próprio aluno encontrar o erro, devo dar créditos ao professor Walter Gutdeutsch em seu seminário ministrado em Curitiba, “Pedagogia Musical para Educadores”.

seqüência de acordes, apresentando dificuldade em posicionar os dedos da mão esquerda; depois de algum tempo de treino só para os acordes, peço que o aluno os execute utilizando um ritmo específico, e percebo que ele não consegue manter a regularidade rítmica, ou erra por completo o ritmo pedido – porém, os acordes começam a ser trocados com mais facilidade, e noto que o estudante começa a encontrar a melhor forma de posicionar a mão esquerda. Num caso assim, julgo ser mais proveitoso o trabalho que o aluno realiza inconscientemente na mão esquerda, enquanto tenta repetir o trecho utilizando o ritmo. Frequentemente, insistir para fazer algo de forma correta acaba desmotivando o aluno, que no fim das contas não consegue fazer mais nada.

Isso não significa abandonar o problema e esquecer simplesmente que o aluno está com dificuldades em executar o ritmo, pois este problema deverá ser abordado em outro momento e de outra forma, permitindo que cada coisa se resolva da melhor maneira possível. Portanto, em alguns momentos é válido “deixar passar” o equívoco, em nome de um bem maior, que é manter o aluno motivado e interessado em sua própria evolução.

## **ENCARANDO O ERRO**

Em meu trabalho como professor, mantenho sempre a intenção fundamental de despir o erro de sua carga negativa, colocando-o em posição chave no processo de aprendizado. Quando o erro é encarado como algo passageiro e inerente ao ato de aprender, abre-se um leque de possibilidades muito mais amplo do que o existente numa didática que busca negar e eliminar o erro. Se o aluno aprende a errar com segurança – ou ainda melhor, se deixa de encarar o erro como equívoco e passa a vê-lo como um “quase lá” – suas frustrações diminuem, a autoconfiança se eleva e a expectativa em relação à aula se torna muito mais realista. Como ouvi certa vez de um professor de música, é preciso abrir os braços e dizer: “bem-vindo, erro!” É preciso ajudar o aluno a amenizar o peso a que é submetido a cada engano, e ser capaz de convencê-lo de que errar é bom para aprender.

Enquanto o erro vier com a cara do professor malvado, dos colegas maldosos, dos pais que exigem resultado, cada pequeno deslize representará

um golpe na autoconfiança do aluno e no prazer de aprender coisas novas. O poder paralisante do medo se dissolve quando é possível tentar de novo várias vezes e de diversas maneiras, sem que isso acarrete punições ou penalidades cruéis ao estudante. “Errar” deve ser algo limpo de valor negativo e deve ser colocado lado a lado com “acertar” – os dois sendo partes complementares do mesmo processo. Da mesma forma, o valor que se dá a algo que foi feito de modo correto só pode existir porque houve um erro superado por esforço próprio, e portanto a supressão do erro implica necessariamente na supressão do prazer de acertar. Como escreve Walter Howard, “*tudo* é resultado de esforços, e o que não foi adquirido às custas de esforços, não se possui verdadeiramente.”<sup>23</sup>

Porém, é evidente que mudar a “cara” do erro não significa ignorá-lo de todo. É preciso balancear a ânsia de fazer tudo certo e o desleixo absoluto, para que algo de produtivo resulte da situação. A pressão de fazer uma coisa de forma perfeita e sem erros é extremamente prejudicial e funciona de forma oposta: praticamente cria o ambiente ideal para o surgimento de erros. Basta observar como o aprendizado de um bebê é cheio de imperfeições que levam a resultados saborosos, enquanto crianças mais velhas são atormentadas com a idéia de perfeccionismo:

Os pais de bebês saúdam com uma alegre aceitação, apoio, sorrisos e abraços as atabalhoadas tentativas de seus filhos que estão aprendendo a andar. Mas pegue esta mesma criança e este mesmo pai ou mãe e corra a fita imaginária vários anos à frente, e imagine a criança treinando para uma aula de piano na sala enquanto o adulto está ocupado na cozinha. A criança atinge uma nota obviamente errada (...). O adulto grita, “eu ouvi isso – tenha mais cuidado!” (...) A visão dos pais quanto à imperfeição parece se inverter, no entanto a criança não teve a intenção de tocar a nota errada assim como não teve a intenção de se desequilibrar enquanto aprendia a andar.<sup>24</sup>

Errar demais, por puro desleixo, é tão prejudicial quanto agir compulsivamente de forma a não errar nunca. Deve existir um equilíbrio do valor que o erro possui: ele deve ser importante o suficiente para suscitar um

<sup>23</sup> HOWARD, 1984. p.35 (grifo no original).

<sup>24</sup> WESTNEY, 2003. p.132.

esforço que resolva o problema, e insignificante o suficiente para não causar paralisia e medo.

## O ERRO A SEU FAVOR

Além de despir o erro de sua carga negativa, é possível também dar a ele uma carga positiva, fazendo do engano o caminho para tentativas bem-sucedidas. É preciso primeiro aceitar o erro como algo natural, ou no mínimo como algo “não-negativo”, para que se possa aproveitar o que ele tem a oferecer. Uma mulher coreana, a quem muitos cumprimentavam pelo domínio do idioma inglês, ajuda a ilustrar o que quero dizer:

Oh, é muito mais fácil para uma mulher coreana aprender que para um homem coreano. Ela pode cometer erros. Quando um homem comete um erro, é uma afronta a seu orgulho masculino, à sua grande “coreanidade”. Ele é programado para sentir vergonha. (...) Mas quando uma mulher comete um erro, todo mundo ri. Ela é “só uma garota” – está sendo “bonitinha”. Então ela pode arriscar coisas que um homem nem tentaria por medo de se fazer de bobo. Eu podia me fazer de boba, então foi fácil para mim aprender inglês.<sup>25</sup>

Neste caso, o fato de se permitir errar à vontade foi determinante para o aprendizado. De qualquer modo, a idéia não é nova:

Diz-se que Thomas Edison fez mais de mil experimentos para chegar ao bem-sucedido na descoberta da lâmpada incandescente. Conta seu anedotário biográfico que, após muitos experimentos malsucedidos, um seu colaborador quis desistir do empreendimento e Edison teria comentado: "Por que desistir agora, se já sabemos muitos modos de como não fazer uma lâmpada? Estamos mais próximos de saber como fazer uma lâmpada". Os insucessos foram, assim, servindo de trampolim para o sucesso de sua busca.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> WESTNEY (2003), p.68 [originais em inglês, tradução minha].

<sup>26</sup> LUCKESI (1998), p.138.

Edison viveu de 1847 a 1931, portanto não é novidade dizer que um erro pode ser produtivo. À medida que cometemos erros, eliminamos de nosso repertório as formas pouco apropriadas de realizar uma tarefa – algo como uma seleção natural de possibilidades. Porém, cometer enganos a esmo até que, por sorte, algum resultado positivo venha à tona, não é uma estratégia muito eficiente, pois o resultado pode ou não surgir, e mesmo quando surge pode demorar um longo tempo. O erro se torna mais produtivo em pelo menos duas situações: primeiro, se amparado por uma orientação imediatamente posterior à sua ocorrência, papel que cabe a um professor capaz de verificar a origem e constituição do erro, oferecendo então possibilidades para a resolução do problema; em segundo lugar, um erro é produtivo quando o próprio aluno se torna capaz de pensar sobre o ocorrido, construindo suas próprias alternativas para solucionar o problema – o que geralmente só é possível se o estudante for capaz de observar o erro na essência, fora de sua carcaça monstruosa e paralisante.

Com tudo isso, quero dizer que há muitas vantagens em deslocar o maligno Erro de seu lugar tradicional ao lado dos malvados Crime e Castigo para colocá-lo no papel de ajudante no processo de aprendizado. Errar significa chegar mais perto de acertar, dando ao corpo e à mente a chance de conhecer o que é prejudicial e que mais tarde deverá ser evitado. “É errando que se aprende” – não é o que os avós já nos diziam?

## **CONCLUSÃO**

Não são poucas as pessoas que iniciam o estudo de música cheios de entusiasmo, para em seguida caírem num profundo estado de frustração do qual grande parte não sairá mais. Em minha experiência, observei que uma das causas mais evidentes para isto é a carga negativa, extremamente pesada, que se dá aos erros que o aluno comete em aula, tanto por parte do professor quanto do próprio aluno – e até por parte de terceiros, já que amigos, colegas e familiares podem fazer parte do problema. Se um professor de música for capaz de amenizar toda essa pressão, convencendo seus alunos de que errar

não faz mal (e pode até fazer bem, na maioria das vezes), é provável que sejam evitadas muitas decepções e frustrações.

Observar um equívoco e agir como se algo ruim tivesse acontecido, ou tentar varrer tudo para baixo do tapete sem analisar o que aconteceu, é improdutivo e prejudicial para aluno e professor, pois se desperdiça a oportunidade de buscar alternativas baseadas em fatos reais. Sentir na pele um problema antes de resolvê-lo é fundamental para que a experiência seja profunda e significativa, e não apenas mais uma situação insossa de transferência de informações. Conhecendo o que deve ser evitado, aluno e professor serão capazes de contornar o problema com mais convicção em uma próxima vez, com conhecimento de causa de quem diz: “sei como é, já passei por isso e é assim que se resolve”.

O primeiro passo para alcançar esse tipo de resultado pode vir diretamente do professor, ao oferecer um ambiente em que errar não seja motivo para caretas ou reprimendas, canetas vermelhas e gritos de “não!” O aluno precisa se sentir à vontade para arriscar, experimentar, ver com os próprios olhos o que acontece se algo der errado – e precisa ter a seu dispor o auxílio no momento de resolver a situação, para que o erro não seja desperdiçado como algo insignificante. Acredito que se o professor conseguir convidar um aluno a errar e em seguida estar presente para ampará-lo quando o erro ocorrer, ambos estarão caminhando no sentido de fazer do monstro Erro um amigo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS: Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

GUTDEUTSCH, Walter. *Pedagogia Musical para Educadores: A arte como ferramenta de ensino*. Seminário ministrado em 28 de junho de 2008 na Nova Acrópole Associação Cultural. Curitiba, 2008.

HOWARD, Walter. *A Música e a Criança*. São Paulo: Summus, 1984.

KODAMA, Marcia Kazue. *Tocando com concentração e emoção*. São Bernardo do Campo: M. Kazue Kodama, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude*. Originalmente publicado em: *Série Idéias n.8*. São Paulo: FDE, 1998. p.133-140. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p133-140\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf)>. Acesso em: 15 de setembro de 2008.

TOURINHO, Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. *In: HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana (organizadoras). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

WESTNEY, William. *The Perfect Wrong Note: Learning to Trust Your Musical Self*. New Jersey: Amadeus Press, 2003.

WILCZEK, Leonardo. *Jaime Mirtenbaum Zenamon*. 2002. 36p. Trabalho Acadêmico (Graduação, Licenciatura em Música) – EMBAP, 2002.