



32(1): 59-74
jan/jun 2007

Grafite e o Ensino da Arte

Luís Fernando Lazzarin

RESUMO – Grafite e o Ensino da Arte. Neste artigo, a partir do exemplo do movimento grafite, problematizo algumas características da arte contemporânea que, na maioria das vezes, são desconsideradas pelos currículos escolares. Inicialmente, faço algumas considerações sobre a dualidade discursiva entre a arte de rua e a arte de museu. Em seguida, apresento um breve relato sobre a história e as características do movimento grafite, inclusive no contexto de Roraima. Para finalizar, discuto alguns aspectos a serem repensados pelos professores de Arte, a partir do anacronismo existente entre a diversificação da produção artística contemporânea e os currículos da disciplina de Arte.

Palavras-chave: **Arte – Educação. Artes Visuais. Grafite.**

ABSTRACT – Graffiti and Art Education. In this text, starting from the example of the graffiti movement, I have problematized some characteristics of contemporary art that have not been usually considered in school curricula. First, without intending to exhaust this discussion, I have approached the discursive duality between street art and museum art. In what follows, I have presented a brief report about both the history and the characteristics of the graffiti movement, including its context in Roraima. Finally, I have discussed some aspects that should be rethought by art teachers, considering the anachronism between the diversification of the contemporary art production and the art curricula.

Keywords: **Education – Art. Visual Arts. Graffiti.**

Neste artigo, analiso alguns aspectos do movimento grafite que podem contribuir para o ensino de Arte¹. Como uma linguagem artística contemporânea, o grafite se insere na dinâmica das culturas urbanas e é, ao mesmo tempo, movimento artístico e social. Acredito que as contribuições trazidas pela arte do grafite dizem respeito à possibilidade de mudanças nos currículos de ensino e arte. Tais mudanças podem ser resumidas na expressão “arte de museu”, proposta por Dewey (1980); ele critica a separação que a noção de experiência estética impõe entre arte e vida prática, distanciando as pessoas “comuns” do círculo elitista de apreciadores, únicos capazes de compreender e fruir a profundidade da experiência contemplativa. O autor também critica institucionalização compartimentada que as belas-artes impuseram e oficializaram a si próprias, incorporando os valores da alta cultura, que coleciona obras de arte da mesma forma que acumula ações na bolsa de valores. As obras de arte, cuja coleção é consagrada e representada pelo acervo do museu, servem de sinais de gosto e certificado de uma cultura especial.

Dessa forma, a determinação daquilo que pode ou não ser aceito como arte passa por sistemas simbólicos que associam, por exemplo, qualidade artística e refinamento intelectual, sensibilidade desenvolvida e boas maneiras. Como afirma Hauser (2003), para o espírito romântico, que, a meu ver, conserva-se na arte de museu, a criação artística é um processo que tem fontes tão insondáveis e misteriosas quanto a inspiração divina, a intuição cega e os estados de ânimo imprevisíveis. Entram em jogo alguns valores romântico-burgueses, como a figura do talento genial, único capaz de dar expressão perfeita ao sentimento individual e coletivo e sobre o qual se constitui o gosto. Mesmo a arte moderna, tão provocativa e inquietante, deve suas transgressões e rupturas à herança do espírito romântico. Derivam desse espírito a parcimônia e o cuidado com que a palavras “artista” e “obra de arte” são usadas, merecendo ser empregadas apenas quando o discurso dominante sobre arte, que aqui chamo de arte de museu, dá sua chancela.

Nesse sentido, o termo “discurso” refere-se ao conjunto de afirmações, em qualquer área, que propõe uma linguagem para se falar de algum assunto, ao mesmo tempo em que produz um tipo específico de conhecimento. Esse modela e cria as práticas sociais. Dizer que as coisas têm um caráter discursivo é afirmar que seu significado não é derivado de um caráter natural ou essencial, mas produzido pela linguagem (Hall, 1997). Temos vários tipos de discurso, como o econômico, o político, o médico e, o que é central aqui, o discurso sobre arte. Todos esses discursos estão implicados em jogos de poder e em políticas de significação. Entende-se, neste artigo, que arte de museu e arte de rua museu configuram-se como dois discursos sobre arte. O fato é que herdamos um discurso sobre arte que cristalizou e consagrou alguns padrões que, mesmo com a velocidade das transformações sociais que vivemos, parecem persistir em manterem-se fixos e determinar o que deve ser considerado artístico. Por outro lado, o discurso da arte de rua, especificamente o do grafite, traz a problematização de alguns valores estabelecidos pela arte de museu ao considerar que:

[...] a arte oficial das galerias e dos museus não pode acompanhar a evolução que se deu na propaganda, no cinema e na televisão. Perdidas numa forma elitista e dominada por uma arte conceitual e decadente, que adquire tons enferrujados e pretos, a maioria dos artistas plásticos (incluindo os figurativos) passa ao largo da intenção e da proposta levantadas pela barbárie da rua (Lara, 1996, p. 63).

Ao comentar o conceito de “morte da arte”, Vattimo (1996) aponta seus dois sentidos atuais: o fim da arte como fato específico e separado do resto da existência e a estetização iniciada com as vanguardas modernas. Vivemos a morte da arte na cultura de massa, no ultrapassamento que a mídia proporciona no sentido de uma estetização geral da vida, pois tudo o que é veiculado tem uma característica de atração formal e de embelezamento. A mídia cumpre, assim, um papel de “instauração e intensificação de uma linguagem comum do social” (Vattimo, 1996, p. 44).

As vanguardas modernas do final do século XIX e início do século XX, que incorporam novas características à produção e à apreciação artística, provocam a explosão da estética para fora de seus limites tradicionais, em que a experiência estética não é mais absolutizada na forma das belas artes. O exemplo do grafite chama a atenção para esse transbordamento da arte para fora da estética romântica, para a qual a obra de arte existe em um mundo virtual contemplativo. Ao contrário, a arte de rua está inserida no mundo da vida e sujeita ao seu acontecer. As circunstâncias em que se dá o grafite mostram a transitoriedade da produção, exposta ao desgaste provocado pelas intempéries e à ação de outras pessoas. Como veremos a seguir, a efemeridade mundana das características do grafite contrasta com o discurso da arte de museu, para o qual a arte se constitui em obras perfeitas e acabadas, que devem ser preservadas, juntamente com os nomes dos artistas consagrados, no espaço dos museus.

A partir dessas considerações, este artigo aborda a dualidade entre arte de rua e arte de museu como uma produção lingüística, o que pressupõe um entendimento sobre a linguagem em que não é mais central a noção de representação mental. Rorty (1981) denomina de “paradigma da mente como espelho” o pensamento que acredita ser possível reduzir a complexidade da realidade a representações mentais que cristalizam toda a dinâmica da realidade. Nessa perspectiva, a linguagem teria um caráter puramente instrumental, adquirindo uma estrutura simétrica àquela do pensamento, que existiria para denominar objetos e comunicar significados fixados nas palavras. A representação, entendida como espelho, seria simplesmente o meio para se captar a essência da realidade e designá-la. Assim, a verdade seria uma questão de precisa concordância, de isomorfia entre realidade e representação mental. Funcionando dentro desse paradigma, a arte de museu cristalizou certas noções que se tornaram sinônimos de verdade única sobre a natureza da arte.

Nessa perspectiva, a representação é entendida de outra forma – não mais como uma operação mental, mas como uma prática social material e concreta que institui sistematicamente verdades em um campo de disputas de poder. A lingua-

gem não apenas denomina os objetos da realidade, mas produz e transforma a própria realidade. A pureza da representação mental é substituída pelo hibridismo da prática social, e a verdade torna-se uma produção da linguagem.

Um exemplo desse movimento ambivalente é o da procura pelo significado de uma palavra em um dicionário. Cada palavra procurada, por não apreender a totalidade do sentido como se propõe, remete a outra, em um movimento constante de diferimento do significado. Essa característica tem recebido diversos nomes, como vazamento, vaguidade, *open texture*. No dizer de Silva (2004, p. 84), “o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”.

Esse movimento acontece, por exemplo, quando se tenta responder a pergunta “o que é ser grafiteiro?”. A cada tentativa de resposta, o que se consegue é apenas uma aproximação, pois é impossível fixar, em apenas um conceito ou definição, sua identidade. Teríamos, ao contrário, uma série de palavras que remeteriam a outras em uma série ininterrupta de significação. Significados como “rebelde”, “artista de vanguarda”, “movimento social”, “periferia”, certamente estariam associados a uma pretensa resposta à pergunta feita inicialmente. Parece-me, assim, mais apropriado perguntar: “quais são as condições de possibilidade em que os grafiteiros se tornam artistas?”. Faço isso a partir da seção seguinte.

A Arte de Rua do Grafite

O grafite é uma forma de inscrição urbana² com origens no movimento da contracultura, iniciado na década de 1960. Desde o início, o grafite está ligado à contestação política e ideológica e a movimentos de afirmação identitária. Primeiramente na Europa, surge como forma de manifestação política do movimento estudantil francês, cujas idéias paulatinamente se espalharam para a América, sofrendo influências, nas décadas de 70 e 80, dos movimentos *hippie* e *punk*. Nos Estados Unidos, o grafite é usado como uma forma de afirmação das comunidades negra e latina, confinadas em seus respectivos guetos, em Nova York, nos bairros do *Bronx* e do *Brooklin*. Na década de 90, torna-se um dos elementos que compõem a cultura *Hip-Hop*, juntamente com o *Break*, o *Disc Jokey*, o *Master of Cerimony*. O grafite constitui-se, então, como forma de divulgação de encontros, festas e eventos das comunidades referidas.

Como movimento organizado, o grafite estabelece uma nova estética urbana, em que a rua assume o papel desempenhado anteriormente pelos cafés, no surgimento das vanguardas do início do século XX. As gangues também utilizam uma forma de inscrição para demarcar território, com seus códigos e símbolos característicos. Paralelamente ao surgimento do grafite, na década de 60, surgem também as pichações – que vão desde a manifestação política, passando pela competição entre aqueles que conseguem atingir os locais de acesso

mais difícil (como o alto de edifícios) – até o simples ato de vandalismo em prédios públicos e monumentos. Nessas atividades transgressivas, o uso do *spray* torna a técnica fácil e rápida, muito adequada para facilitar a fuga dos flagrantes da vigilância e da polícia.

Cabe ressaltar que o uso de produtos de melhor qualidade afeta diretamente a qualidade das produções. No grafite, a preparação do muro ou parede a ser grafitado é específica; geralmente, é feita uma base em tinta acrílica, branca ou colorida, utilizando rolo de pintura, sobre a qual é feito o desenho com o *spray*. Contudo, o grafite utiliza outras técnicas, como o pincel, o rolo e o estêncil. Diferentemente da pichação, o grafite caracteriza-se pela qualidade técnica, que envolve planejamento detalhado, frases poéticas e desenhos mais elaborados feitos com estêncil ou a mão livre (Lara, 1996).

O senso comum costuma confundir pichação com grafite. A primeira, entretanto, parece permanecer em um nível de confrontação violenta e provocação da autoridade, sem qualquer pretensão artística. Insere-se em uma espécie de jogo, com dois desafios a serem vencidos, um interno e outro externo ao grupo dos pichadores: deixar sua marca no lugar de mais difícil acesso – seja pela topografia, seja pela vigilância ou proibição de acesso – e não ser pego pela polícia ou vigilância. Quem vence esses desafios é respeitado e legitimado como participante do grupo. Enquanto o pichador quer ser conhecido apenas dentro de seu grupo, o grafiteiro almeja visibilidade e reconhecimento como artista pela sociedade. Um ponto comum que permanece entre pichação e grafite é a assinatura pessoal, chamada de *tag*. Essa é a marca registrada, o sinal de autoria da obra, e todo grafiteiro ou pichador tem o seu.

Segundo Delly (2006), principal representante do grafite em Boa Vista – e grafiteiro responsável pela oficina deste projeto –, na década de 70, os metrô e trens metropolitanos que circulavam grafitados pelas metrópoles traziam mobilidade, que era inexistente nos painéis feitos em muros de rua. Contudo, com a expansão da cultura *Hip-Hop* e sua divulgação pela mídia, houve uma incorporação, um modismo que retira parcialmente as características de transgressão e protesto iniciais do movimento. Percebe-se, nas declarações do grafiteiro, certa dubiedade entre o desejo de visibilidade de sua arte e a “traição ao movimento”. Aparece um compromisso ético em não se deixar seduzir por alguma proposta comercial, banalizante e simplesmente formalizadora da arte do grafite.

O grafite, como movimento social e artístico, cruza o território marginal em direção à institucionalidade; às vezes, como forma de inserção social, outras, como simples modismo – o mesmo que ocorre com os movimentos alternativos, aos poucos absorvidos como moda e incorporados à lógica do mercado. Ao mesmo tempo em que demonstram um sentimento de pertença ao movimento, ao manterem o espírito maldito da rebeldia, da contestação e de liberdade de expressão, os grafiteiros têm que se submeter às imposições do mercado de trabalho.

Outro aspecto é o da sobrevivência dos grafiteiros, que os leva, muitas vezes, a trabalhar em outras atividades, como a da propaganda. De fato, o trânsito entre diversas áreas faz parte do contexto da arte contemporânea. Inúmeras atividades vêm sendo desenvolvidas, por exemplo, nas de áreas *marketing*, *design*, animação virtual e revistas em quadrinhos, envolvendo profissionais que utilizam diversos meios de expressão, por isso mesmo, chamados de artistas multimídia. Essa dubiedade é resolvida por Delly (2007) da seguinte forma: “quando alguém pede pra eu fazer um trabalho, aí, não é grafite. Só é grafite quando eu vou lá, pego as minhas latinhas, escolho o lugar que eu quero, vou lá e faço o meu grafite do jeito que eu quero”.

Uma discussão antiga é essa da fidelidade às raízes, que envolve a preocupação em preservar uma pureza primordial, que poderia ser corrompida quando vendida pela mídia e pelo mercado. Nesse aspecto, para Walker (2000), o problema da identidade não é apenas a interface entre o “de dentro” (*insider*) e o “de fora” (*outsider*) de determinada cultura, mas também a incapacidade para se determinar quem é um e quem é outro.

Grafite em Roraima: o cenário multicultural

Para compreender o movimento grafite em Boa Vista, é necessário abordar as características do jovem Estado brasileiro de Roraima, atualmente com dezoito anos de existência, freqüentemente denominado como um contexto multicultural. Cabe lembrar a distinção que Hall (2003) faz entre multicultural e multiculturalismo. O primeiro é um qualificativo de sociedades que apresentam diferentes comunidades culturais “originais” que tentam levar uma vida comum; o segundo é um substantivo que designa políticas e estratégias para administrar problemas gerados em sociedades multiculturais.

A partir dessa diferenciação, pode-se abordar o contexto multicultural do Estado de Roraima, em que se deve levar em conta o mito do eldorado do ouro e das pedras preciosas como constituinte do principal atrativo local, responsável pela vinda de pessoas de todo o Brasil para o então território. Atualmente, há que considerar, também, a complexa rede de interesses na exploração das áreas de savana e floresta para a expansão da fronteira agrícola. No centro da discussão política mais acirrada, está a demarcação contínua das terras indígenas. Homologada na década de 90 e posta em prática em 2006, envolve a desapropriação de fazendas, plantações e sedes de municípios do Estado. Nesse sentido, o multiculturalismo presente nos discursos dominantes e intensificado pela mídia é o do *melting pot*, em que todas as culturas convivem naturalmente bem, sem conflitos, compartilhando suas heranças culturais umas com as outras.

Esses discursos procuram produzir uma simetria entre o equilíbrio da natureza e as relações sociais, escondendo conflitos e idiosincrasias. As manifestações artísticas entram nesse movimento como um colorido e feliz patrimônio coletivo. Como exemplo, observa-se, na região norte do Brasil, um movimento

de carnavalização de festas populares, que misturam tradições indígenas e ribeirinhas, mas que se submetem à produção de megaeventos que obedecem às leis do mercado. Nesse movimento, a sociedade se vê herdeira de um patrimônio e origem comuns, sejam indígenas, imigrantes ou da população urbana. Como pano de fundo, tem-se a exotização turística de uma natureza pretérita, ainda intocada, que aconchega a todos como em um grande abraço, disposta a oferecer seus recursos a quem quiser explorá-los. Entretanto, o caráter romantizado e celebratório do discurso sobre as belezas naturais e o “paraíso tropical” não considera a possibilidade de esgotamento dos recursos da natureza.

Os discursos multiculturais não conseguem abandonar uma posição de dominação, mesmo quando afirmam que não existem parâmetros para avaliar diferentes práticas e produtos artísticos, tendo, cada um deles, critérios diferenciados e próprios para avaliação de qualidade artística. Dever-se-ia respeitar cada manifestação artística de cada sociedade como manifestação local de uma humanidade comum. Não existiriam, portanto, manifestações artísticas primitivas ou evoluídas, pois não há termo de comparação. Contudo, esse relativismo na valorização das práticas artísticas é facilitado quando se fala de culturas distantes. A distância torna as práticas uma atração turística e exótica com a qual não há termo de comparação. Por outro lado, a situação se modifica quando se trata de práticas urbanas próximas, perpassadas por inúmeros discursos conflitivos entre si. Nas abordagens multiculturais, então, o que se percebe é que falar das manifestações musicais, por exemplo, das culturas indígenas, torna-se apenas uma mudança de conteúdo.

Torna-se fácil entender como a escola ocupa lugar central nas disputas multiculturais, uma vez que a ela se atribuem virtudes formativas do indivíduo (Semprini, 1999). Herdeira das promessas de rompimento com as tutelas metafísicas – feitas pelo pensamento surgido nos séculos XVII e XVIII e da Modernidade –, a escola apresenta-se a partir de então como instância libertadora. Ela permitiria desenvolver, pelo uso da razão, o espírito crítico do aluno, transformando-o em um homem livre e responsável, dando-lhe condições de escolher de modo autônomo tudo o que lhe convém. As políticas multiculturais reclamam para si a promessa do projeto pedagógico da Modernidade, mas também retratam a dualidade que vive a escola quando, ao tentar trazer para dentro de seu domínio as diversas manifestações artísticas, as torna fora de contexto, absorvendo-as segundo sua visão. Essas políticas, com o intuito de lidar com as diferentes identidades culturais, têm apenas celebrado a existência da diversidade e se centrado na naturalização da diferença, cristalizando-a e fixando-a ao não penetrar nas relações de poder envolvidas.

Contudo, no cotidiano contemporâneo, não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura. Esta sofre interferência cada vez mais decisiva da tecnologia e da produção industrial, da velocidade cada vez maior da produção e da troca de informação pelas mídias eletrônicas, das constantes migrações e dos processos de globalização da economia, nos quais os interesses de mercado prescindem das fronteiras nacionais. Esse con-

junto de circunstâncias leva ao que Canclini (1998) chama de hibridização das culturas, em que práticas particulares que existiam de formas isoladas se combinam para gerar outras estruturas e práticas. Assim, o contato com as diferenças culturais transforma-nos sempre em algo de “híbrido”, misturado, em um processo dinâmico de apropriação de valores que afasta a idéia de que existam culturas separadas e estáveis. Esse processo tem um aspecto de dinâmica reconstrução, ressignificação de mundo e de pessoas, tempos e espaços. Em função dessa dinâmica, as identidades culturais passam a ser artefatos abertos e flexíveis. As identidades são artificiais e podem cruzar, a todo o momento, territórios e fronteiras.

Dentro desse contexto, o cenário urbano de Boa Vista, capital de Roraima, constitui-se em um pólo de atração de culturas migrantes de todo País, que dividem com as culturas locais, indígenas e urbanas, uma dinâmica social bastante própria. Como outras capitais brasileiras, Boa Vista depara-se com inúmeros problemas trazidos por um crescimento urbano rápido e desordenado, principalmente nas áreas periféricas da cidade. Dentre esses problemas, estão a falta de infra-estrutura de saneamento e energia, o desemprego, a violência e a criminalidade crescentes – estas últimas envolvendo grande número de jovens e adolescentes³. Tal realidade periférica, que tem tido pouca visibilidade se comparada com as questões indígenas já citadas, expõe um cenário em que o movimento grafite se constitui e se consolida afirmativamente como cultura urbana. Para situar melhor a dimensão em que se estabelece a polaridade entre arte de rua e arte de museu, utilizo a definição dada por Hall (1997, p. 29) do termo “cultura”, que não é senão “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”.

Cenas Grafitadas nas Ruas de Boa Vista

O projeto que deu origem a este artigo realizou uma série de oficinas de grafite, em que os jovens participantes grafitaram um muro de 80 metros de comprimento do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima, uma pista de *skate* de um parque público de Boa Vista e um muro de uma praça da periferia da capital. Cada grafiteiro produziu seu trabalho, passando pelas etapas de criação e ampliação do desenho, preparação da base acrílica na parede e, finalmente, aplicação do *spray*. Dentre as diversas tendências de grafite executadas nas oficinas, estão o surrealismo, o realismo e o cartunismo. Durante a execução dos grafites no muro, os alunos de uma escola sentiram-se atraídos pelos painéis, a ponto de quererem participar e interferir no trabalho dos grafiteiros, com sugestões ou mesmo pedindo para utilizar o *spray*.

Outro fato foi a abertura de um portão no muro grafitado, destruindo em parte o trabalho recém realizado, o que mostra a provisoriidade do trabalho, sujeito às mais variadas interferências. Isso, porém, pode não ser totalmente

negativo, caso compreendamos a contemporaneidade desse tipo de produção artística. Como intervenção, o grafite também sofre intervenções. A intervenção realizada pelos grafiteiros está tanto no produto realizado quanto na performance, na execução do trabalho, que desperta curiosidade, indignação, ironia; às vezes, as pessoas não se contêm e querem, elas próprias, executar algum traço.

A identidade de grafiteiros é algo cambiante e depende da legitimação de cada território, do museu ou da rua. Não existe uma marca identitária imutável, mas jogos de linguagem (Wittgenstein, 1999), isto é, formas de vida, entre as quais as identidades oscilam, que alteram o sentido de ser artista e ser grafiteiro. A identidade não é pacífica ou tranqüila. O museu, se quisermos usar uma palavra do meio dos grafiteiros com referência à polícia, “enquadra”. Deve ser acrescentado que o grafite tem seu suporte preferencialmente em muros, paredes e fachadas externas. Entretanto, o projeto providenciou placas de madeira compensada de 2,00 X 2,60 metros para possibilitar a mobilidade de alguns trabalhos a serem expostos no espaço museal. Isso também é um exemplo de extravasamento de uma linguagem para além de suas propostas iniciais, em que o espaço museal acolhe e dá visibilidade à produção dos jovens grafiteiros.

Assim, arte não é apenas uma questão de “freqüentação”, ou seja, de familiarização com as linguagens artísticas, mas de identidade, seja de produtor, seja de receptor. Não é apenas por conhecer o código e a técnica ou o contexto histórico que alguém aproxima ou afasta o interesse por determinada manifestação artística. Ser ou não artista depende do jogo de linguagem em que se está inserido. Sua fluidez produz uma identidade artística que não é integralmente nenhuma das originais, apesar de conter traços delas. Não se pode dizer, simplificada, que o grafiteiro é um “rebelde” ou um ativista político que usa sua arte como instrumento de divulgação de seus ideais. Não existe uma característica única, determinada e fixa que congele sua identidade. Qualquer tentativa nesse sentido essencializa e naturaliza algo que é produzido pelo discurso.

Um pequeno exemplo pode ser ilustrativo: em uma das oficinas do projeto, os grafiteiros escolheram um prédio de um parque público de Boa Vista. Ao iniciar o trabalho, foram flagrados pelo administrador do parque, que, não tendo sido comunicado da atividade, identificou-os como pichadores e usou de sua autoridade para chamar a polícia. Quando o instrutor da oficina se identificou e explicou que o que estavam fazendo era grafite e não pichação, as coisas mudaram de figura. A intervenção da polícia foi cancelada, e o administrador fez questão de trazer água para que os estudantes se sentissem mais à vontade. O administrador nem sequer questionou se poderia ou não ser verdade a afirmação.

Essa atitude de “grafite pode, pichação não pode” ilustra sobremaneira a questão identitária que analiso neste artigo. Equivale, suponho eu, ao administrador ter dito “artista pode, pichador não pode”. Podemos dizer, então, que é possível reconhecer as diferenças entre uma pichação e um grafite. Mas isso é o que menos importa, como no caso descrito acima, em que o administrador observou apenas a atitude, não o grafite resultante da atividade. Essa situação foi

provocada, acredito, pelo espírito rebelde e provocativo que aflora quando os grafiteiros insistem em praticar sua arte em locais públicos sem pedir autorização a ninguém. A seguir, problematizo essa e outras características positivas do grafite e de que forma os professores podem articulá-las com o ensino de Arte.

Contribuições para a Educação

O grafite, em sua origem, só ganha sentido na rua. Mas, aos poucos, a arte de rua deixa de ser marginal e ganha espaço nos museus, nas galerias e espaços culturais, em um processo de reconhecimento e legitimação que expõe uma identidade deslizante dos artistas da rua. Esse movimento da rua para o museu pode ser observado em diversos exemplos citados por Lara (1996), incluindo as galerias virtuais organizadas por grafiteiros na Internet.

Ao entrar no museu, o grafite passa a fazer parte de outro universo discursivo. Mas o que significa o grafite entrar no museu? No contexto do projeto aqui citado, significa transformar a representação comum do museu como depósito de coisas antigas ou como lugar da arte consagrada. Pretende-se aproximar comunidade e espaço museal, explorando suas potencialidades formativas e pedagógicas. No confronto de técnicas e linguagens, o espaço do Museu Integrado de Roraima, identificado quase sempre como guardião dos acervos das elites, deixa-se infiltrar pela arte de rua, dos “meninos distantes”, ressignificando os sentidos da vida e das relações sociais. Como local de visibilidade de diferentes manifestações culturais, o Museu Integrado de Roraima cumpre uma importante função na mudança de certas representações reiteradas pelos discursos dominantes. Não significa que o grafite precise da legitimação dada pelo museu. Pelo contrário, mediante o exemplo do grafite, é possível considerar que o discurso da arte de museu pode ser mudado e sincronizado com a dinâmica do contexto cultural circundante.

“Arte de rua” e “arte de museu” são construções discursivas que produzem significados diferentes para as avaliações da qualidade artística em cada uma das linguagens, pois cada uma possui um processo produtivo, um código e uma semântica próprios, ou seja, um sistema de significações. Da mesma forma, todos os julgamentos sobre a qualidade artística são feitos a partir de cada sistema de significação, que estabelece os critérios avaliativos para determinação do que é artístico e digno de admiração. “Questionar a identidade significa questionar os sistemas de significação que lhes dão sustentação, e considerar que todos os sistemas simbólicos envolvem relações de poder” (Silva, 2004, p. 91). É nessa perspectiva que se compreende o grafite não apenas como técnica, mas também como linguagem artística. Estas compreendem um modo de ser simbólico, ou seja, uma identidade expressa em valores, hábitos, visão de mundo. O espaço museal, não sem contradições, dá visibilidade à produção dos jovens grafiteiros – o que tem seu preço, pois há o risco constante de eliminação das características da arte marginal, que tem a bandeira de protesto, rebeldia e con-

testação, ao mesmo tempo em que se privilegia a forma da produção dos trabalhos. Quando entra no museu, a obra perde suas ligações com o contexto e as condições materiais em que foi produzida.

Por outro lado, o ensino de Arte não dá conta das práticas artísticas contemporâneas exatamente porque assume o discurso da arte de museu. A barbárie da rua figura a complexidade da vida contemporânea, dos múltiplos modos de vida que se entrecrocavam e se superpõem a todo momento, e de manifestações artísticas que ultrapassam o modelo de arte oficial que a escola insiste em reproduzir. Tal modelo baseia-se em um ideal romântico de perfeição técnica e de celebração do grande gênio e de suas obras. Da forma como foi entendida pela Educação, a idéia de talento ajudou enormemente a afastar as pessoas da possibilidade de viver experiências criadoras. Se o ensino de Arte se propõe a ser fundamental no desenvolvimento do estudante, deve repensar a idéia de talento. É preciso, pois, ter em mente as inúmeras formas de experiência que diferentes grupos consideram como arte, como processos criativos, e não apenas a reprodução de um repertório ideologicamente determinado.

Segundo essa lógica, o ensino de Arte restringe não apenas a experiência criadora dos estudantes, como também a atuação profissional dos professores. Aqueles que não têm a mesma habilidade performática recebem um tratamento diferenciado: não vale a pena perder tempo, pois talento não se aprende. Dentro dessa lógica, em que o ideal pedagógico é conseguido por meio da excelência técnica, faz sentido que o professor de Arte ideal seja um exímio desenhista ou pintor. É o mesmo raciocínio que se faz quando se pensa que o engenheiro é o melhor professor de matemática ou que o melhor atleta se tornará o melhor professor de educação física.

O talento torna-se, assim, um parâmetro que se estende para a escolha do repertório a ser estudado. É claro que o professor deve ter um domínio mínimo da técnica, mas o que provoca muita confusão é a exigência por uma competência profissional de alunos e professores. Àqueles que desejarem, deve ser dada a oportunidade de desenvolver-se como profissionais de arte. Não se pode, porém, colocar como fim único da educação em arte a prática profissional, o que seria apenas conservar um ideal de virtuosidade e excelência incompatível com os objetivos educacionais. Como o ideal de ensino e avaliação é profissional, as comparações são inevitáveis. Os próprios professores muitas vezes não se sentem capazes porque não têm virtuosidade instrumental ou perfeição técnica para desenho ou pintura.

Uma tendência corrente é a ênfase na leitura visual. A palavra “leitura” aplica-se, no caso das Artes Visuais, quando ligada à interpretação e à atribuição de significado em uma representação visual. Baseada, na maioria das vezes, em modelos semióticos e semiológicos, a atividade de leitura procura por uma mensagem contida na visualidade da obra. Nesse deslocamento do estético para o semiótico, a experiência com arte passa a ser “interessada” (nas condições de sua produção e de seus fins), e esse “interesse” tenta deslocar seus critérios valorativos. A leitura pressupõe o conhecimento do código da respec-

tiva linguagem artística. Segundo essa perspectiva, a principal missão do ensino da arte é ensinar ao estudante os diversos códigos das linguagens artísticas para que ele possa desfrutá-las.

Contudo, o ensino de Arte baseado na leitura e releitura de imagem, em muitos casos, tornou-se um simples exercício mecânico de cópia. Tem-se dado, seja no ensino de Artes Visuais ou no de Música, importância maior para o produto final do que para o processo de criação. Para isso, têm contribuído vários fatores. Em primeiro lugar, a racionalidade da arte não tem espaço nos currículos escolares, que privilegiam a racionalidade científica e instrumental. Para exercitar o processo de criação artística, é necessário um tempo próprio, que geralmente não é respeitado pelo currículo.

Outro problema é o ensino centrado na História da Arte como sucessão temporal dos estilos artísticos. Como em toda abordagem histórica linear, ela corre o risco de tornar-se esquemática e teórica ao abordar as características de cada estilo e época. Além disso, iniciando-se sempre pela pré-história, o tempo da disciplina permite, no máximo, atingir os movimentos do início do século XX. Ao valorizar mais os fatos históricos e as biografias, o ensino de Arte esquece de discutir as questões sobre as rupturas estéticas contemporâneas.

Normalmente, não se contesta a importância do ensino de Matemática ou Português, por exemplo. Há um consenso de que é necessário ler, escrever e saber fazer contas para conseguir um bom emprego. Mas a disciplina de Arte, na qual não se costuma ver utilidade prática direta, precisa estar sempre se justificando e legitimando, muitas vezes, de forma também instrumental. Existem as justificativas do ensino de Música ou Artes Visuais como melhoradores das funções mentais (memória e percepção, por exemplo), com base em preceitos cognitivistas. Pior é o uso das famosas musiquinhas de controle (para guardar brinquedos ou anunciar a hora da merenda) ou a utilização da música para facilitar a memorização de conteúdos, que se tornam letra de canções conhecidas. De uma maneira simplista e equivocada, isso tem sido entendido como interdisciplinaridade. Inclua-se, ainda, a não-adequação quanto à forma de avaliação do currículo, que não prescinde de um produto final que concretize e finalize o processo pelo qual o estudante passou. Encarar arte na escola é atentar para o processo de criação como processo formativo.

Muitas vezes, a arte não é tratada nas escolas como área de conhecimento com conteúdos e habilidades próprios, mas relegada a um plano secundário. Quando muito, a escola permite que algum professor, por iniciativa própria, desenvolva atividades extra-escolares ou as inclua em sua disciplina por conta própria. Isso traz a preocupação com o velho tema, sempre recorrente, da polivalência do professor de Arte. Embora legalmente a polivalência não deva mais existir, apresenta-se um dilema. De um lado, o consenso entre os profissionais da área de que um professor não é capaz de dominar razoavelmente todos os conteúdos e metodologias específicos de cada campo da Arte. Por outro, a histórica falta de pessoal com formação impõe a necessidade de improvisações. Fica nas mãos do professor, na dependência de sua simpatia ou domínio por

essa ou aquela área de expressão da arte (visuais, música, teatro, por exemplo), a condução da disciplina. É difícil optar por essa solução ou simplesmente, na falta de um professor especialista, improvisar com outro que se disponha.

A solução do problema da polivalência, embora complexa, envolve, a meu ver, a necessidade de legitimação, tanto da disciplina quanto do professor de Arte. Para tanto, é imprescindível a atuação em três níveis interdependentes: o da formação qualificada de professores, o de investimento na pesquisa e na produção de conhecimento – principalmente na universidade – e, politicamente, o das entidades profissionais, que devem exercer pressão e exigir que as políticas públicas contemplem a arte nos currículos, ao invés de entregar a solução dos problemas aos diretores e professores de escolas, que, no cotidiano, têm que resolver e assumir uma responsabilidade que não é exclusivamente deles.

Vale lembrar que essas questões sobre a natureza da arte, nos dias atuais, são perpassadas de forma determinante pelos interesses econômicos e de mercado. Os meios de comunicação participam ativamente na determinação do gosto – o senso comum sobre arte –, seja pela exposição de produtos culturais mais vendáveis, seja pela imposição de quais produtos são mais vendáveis, por meio da exposição na mídia. A discussão sobre a natureza da arte é produtiva na medida em que nos ajuda a esclarecer até que ponto os produtos culturais são impostos pela lógica do mercado e a estabelecer uma postura crítica em relação ao que é oferecido pela mídia. A esse propósito, Eco (2000) aponta para a falta de representação e simbolização das emoções despertadas pelos produtos da mídia, que se tornam objeto de uma apreciação acrítica, passiva e epidérmica. Ou seja, é preciso despertar questionamentos sobre aquilo que tem e aquilo que não tem qualidade artística, o que é criativo e o que é clichê.

Para muitos, essas podem ser questões vencidas, mas, no contexto do Estado de Roraima, há necessidade de estabelecer essas discussões. Por outro lado, mesmo nos contextos em que a discussão é mais avançada, é importante constantemente retomar as problematizações já feitas, pois certamente elas serão renovadas pelo horizonte temporal.

Assim, ainda é muito presente a utilização do tempo e do espaço da disciplina de Arte para atividades recreativas, sem nenhum planejamento, que servem para preencher um tempo ocioso dos estudantes ou mesmo para aliviar o professor da agitação e do estresse provocado pelos alunos. Algumas escolas em Boa Vista, tanto públicas quanto privadas, lotam professores de outras áreas na disciplina de Arte, deixando, por conta deles, a condução de conteúdos e metodologias. Não há sequer como discutir essa situação, haja vista que a polivalência é levada às raias do absurdo. Contudo, tipifica-se a pequena importância, referida anteriormente, que as políticas públicas, base da elaboração dos currículos, atribuem à presença da arte na escola.

A discussão feita neste artigo objetivou articular, por meio do exemplo do grafite, a dinâmica discursiva em que estão inseridas a arte de rua e a arte de museu, que, na maioria das vezes, orienta as concepções dos professores de

Arte. Ela está centrada em abordagens fixas e naturalizantes sobre o talento, a arte e o valor artístico e não considera a velocidade das transformações por que passam as relações sociais contemporâneas e seus reflexos nas idéias sobre arte. Muitas vezes, os professores sentem-se inseguros e ameaçados por essas transformações, principalmente porque a escola os coloca na posição central de responsabilidade, como guardiões dos ideais pedagógicos de autonomia e desenvolvimento humano. Considerar que a verdade é produzida discursivamente é relativizar as posições e as responsabilidades.

Notas

1. Contribuíram para este trabalho alguns dados observados no projeto de extensão universitária denominado “Retratismo e Grafitismo: encontro de gerações”, desenvolvido a partir de março de 2006 na Universidade Federal de Roraima, com o objetivo capacitar jovens estudantes de Ensino Médio nas linguagens artísticas do retrato e do grafite. O projeto é desenvolvido em parceria com o Museu Integrado de Roraima. Este último fornece o espaço físico e a assessoria técnica para a montagem da exposição dos trabalhos dos jovens, prevista para o final do projeto. Neste artigo, utilizo as palavras Arte, Artes Visuais, História da Arte, Música, Português e Matemática (com iniciais maiúsculas) quando me referir a cada campo de saber legitimado pelo currículo.
2. As outras formas são as inscrições latrinárias, as panfletárias, as publicitárias e as pichações (Lara,1996).
3. Na década de 90, surgiram várias gangues de jovens da periferia, conhecidas na cidade como “galeras”, envolvidas em brigas de rua, assassinatos e assaltos, que ainda se mantêm ativas, embora com menor intensidade.

Referências

- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 1998.
- DEWEY, John. **Art as Experience.** New York : Penguin Books, 1980.
- DELLY, Max. **Art as experience.** Porto Alegre: UFRGS: Pólo Arte na Escola, ago. 2006. 1 CD-ROOM. Entrevista concedida a Luís Fernando Lazzarin.
- _____. **Muita Treta nos Muros de Boa Vista.** Disponível em: < www.overmundo.com.br/overblog/muita-treta-nos-muros-de-boa-vista [out. 2006]. Acesso em: 10 out. 2006. Entrevista concedida a Luís Fernando Lazzarin.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados.** São Paulo : Perspectiva, 2000.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jan./jun. 1997.
- _____. A Questão Multicultural. In: Liv Sovik (Org.). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte : Editora da UFMG, 2003. P. 50-107.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LARA, Arthur Hunold. **Grafite: arte urbana em movimento**. São Paulo, 1996. 169 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

RORTY, Richard. **Philosophy and the Mirror of Nature**. New Jersey: Princeton University Press, 1981.

SEMPRINI, André. **Multiculturalismo**. Bauru : EDUSC, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 71-115.

VATTIMO, Gianni. **O Fim da Modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALKER, Richard. Multiculturalism and Music Re-Attached to Music Education. **Philosophy of Music Education Review**, Indianapolis, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan. 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Luís Fernando Lazzarin é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima, coordenador do Pólo Arte na Escola/UFRR e do projeto “Retratismo e Grafitismo: encontro de gerações”.

Endereço para correspondência:

Rua Capitão Franco de Carvalho, 349 – São Francisco

69305-120 – Boa Vista – Roraima

llazza@hotmail.com

