

Problematizações sobre o ensino de artes visuais e a educação musical¹

Luís Fernando Lazzarin²

Resumo

As problematizações feitas neste texto inserem-se nas discussões contemporâneas sobre a centralidade da cultura e da linguagem na produção dos campos do ensino de Artes Visuais (AV) e da Educação Musical (EM). O interesse deste texto é tratar de certas práticas discursivas que funcionam como regimes de verdade para legitimar o ensino de AV e EM. São elas: o discurso romântico e o discurso científico. Contudo, o ensino de AV e EM é levado a rever sua atuação, por força do sentido de convergência de linguagens que as práticas artísticas contemporâneas propõem. Inicialmente, é feita uma discussão sobre a rede discursiva que produz os campos de conhecimento em questão. Em seguida, o texto aponta algumas possibilidades de convergências no ensino de AV e EM e de resistência à cientificidade dos currículos, tendo como pano de fundo algumas aproximações com a filosofia da diferença.

Palavras-chave: Cultura, Ensino de Artes Visuais, Educação Musical.

Abstract

The problematizations discussed in this text are inserted in the contemporary discussions about the centrality of the culture and language in the production of the fields of the teaching of Visual Arts (VA) and Musical Education (ME). The interest of this text is dealing with certain discursive practices that act as schemes of truth to legitimize the teaching of VA and ME. They are: the romantic discourse and scientific discourse. However, the teaching of VA and ME are taken to review its action, under the direction of convergence of languages that is proposed by contemporary artistic practices. Initially, was set a discussion about the discursive net that produces the fields of knowledge into question. Then, the text indicates some possibilities of convergence in the teaching of VA and ME and of resistance to the scientificity of the curriculum, having in the background some approximations with the philosophy of difference.

Keywords: Culture, teaching of Visual Arts, Music Education.

Todo enunciado tem seu horizonte de sentido no fato de ter surgido de uma situação de pergunta. Não há nenhum enunciado que não seja uma espécie de resposta. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas (GADAMER, 2004, p. 67).

¹ Este texto é parte de um movimento de pesquisa que problematiza, a partir da abordagem dos Estudos Culturais, o esforço por legitimação teórica que as áreas de Ensino de Artes Visuais (AV) e de Educação Musical (EM) vêm desenvolvendo para afirmar-se nos currículos das séries iniciais do ensino regular, tendo como pano de fundo algumas aproximações com a filosofia da diferença.

² Doutor em Educação pela UFRGS (2004). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Infantil: processos de conhecimento, linguagem e aprendizagem. Professor adjunto II do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima. Professor permanente do Programa de Pós Graduação em Letras da UFRR, na linha Linguagem e Cultura Regional.

Nas definições de dicionário, o ato de problematizar significa “tornar problemático; dar forma de problema”. Problema, também segundo o dicionário, significa “questão que se propõe para ser resolvida; coisa difícil de explicar; dúvida; questão; mistério; enigma” (AULETE, 1980, p. 628). No vocabulário filosófico, a palavra 'problema' “refere-se a uma situação que não tem um significado único ou que inclui alternativas de qualquer espécie” (ABBGNANO, 1998, p. 796). Como propõe a epígrafe, o exercício de perguntar corresponde a esse processo de abertura de horizontes de sentido, no qual a procura pela pergunta mais apropriada é mais importante que o próprio ato de responder adequadamente. A pergunta coloca em movimento novas possibilidades interpretativas, que desnaturalizam certezas e respostas prontas. É nesses sentidos que este texto procura por alternativas à hegemonia de certos discursos nos campos de ensino de Artes Visuais (AV) e de Educação Musical (EM).

Neste texto, o termo 'discurso' é entendido a partir da abordagem feita pelo campo dos Estudos Culturais contemporâneos (HALL, 1997a), que pressupõe um entendimento específico sobre a constituição de nossas verdades, isto é, a forma como damos sentido às coisas. O meio privilegiado que temos para fazer isso é a linguagem. Ela manipula um sistema de representações, ou seja, utiliza signos e símbolos para representar conceitos, idéias ou sentimentos. Esses símbolos podem ser sons, escritos, notas musicais, imagens eletrônicas, palavras.

Da mesma forma, os Estudos Culturais contemporâneos apontam para a impossibilidade de que as representações mentais sejam capazes de apreender e fixar, sob a forma de um conceito universalizante, a complexa dinâmica da realidade. Rorty (1988) atribui o nome de 'paradigma da mente como espelho' a esse modelo epistemológico, que está na base da concepção de ciência, que pretende apreender o imediatismo da experiência para, em seguida, representar o que foi apreendido em termos formais e universalizá-lo, através de conceitos, para os próximos conteúdos a apreender. Essa epistemologia pressupõe o controle e a dominação do sujeito sobre o objeto de estudo, cristalizando todo o movimento de suas relações e fixando-o como uma única verdade.

Ao invés, os Estudos Culturais contemporâneos afirmam que a própria realidade é constituída na linguagem. A representação passa a ter outro sentido. Não mais um reflexo mental de uma realidade preexistente, mas o resultado de uma prática social que produz a realidade enquanto a nomeia. Essa prática recebe o nome de discurso.

O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um

tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (HALL, 1997, p. 10).

Nesse sentido, os discursos não são reduzidos a realizações da fala de um sujeito que produz significados, mas “práticas que organizam a realidade” e que “estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível” (SOMMER, 2007, p. 58). Assim, poder e saber se implicam mutuamente e todo ponto de exercício de poder é, também, um lugar de formação de saber.

Aqui utilizo a noção proposta por Foucault (2005, p. 8) na qual o poder “não pesa apenas como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. O poder não é um objeto que se possui nem um lugar que se ocupa, mas disputa em que se ganha ou se perde.

O objeto de cada discurso não existe a partir de um caráter natural ou essencial, a ser desvelado pela teoria. Ao contrário, ele é produzido por uma prática discursiva. Nesse sentido significa dizer que não existe uma experiência musical ou visual em si, intrínseca, a ser descoberta ou revelada. Mas, ao contrário, cada abordagem (psicológica, sociológica, musicológica, cultural, por exemplo) produz o próprio objeto do qual fala.

Cabe distinguir também o que seriam as práticas discursivas escolares e as práticas discursivas pedagógicas. As primeiras seriam produções da escola. As segundas, produções sobre a escola, ou seja, “conformariam metadiscursividades, na medida em que seriam práticas discursivas (as pedagógicas) que se referem a outras práticas discursivas” (GVIRTZ, *APUD*, SOMMER, 2007).

Não é preocupação tratar aqui das práticas escolares, como aquelas referidas por Tourinho (2002) e Bellochio (2000). Essas compreendem, além da própria disciplina de música ou de arte, a sua utilização instrumental: para desenvolver a socialização; como mecanismo de disciplinamento ou recreação; para abrilhantar e decorar festividades e datas comemorativas; como suporte metodológico para ministrar conteúdos de disciplinas consideradas verdadeiramente importantes. Muitas vezes essas práticas têm sido entendidas como interdisciplinaridade.

Os campos do ensino de AV e de EM são produzidos por uma rede polifônica e polissêmica de discursos, que como tal, estão implicados em jogos de poder e em políticas de significação. O interesse deste texto não é tratar da totalidade, mas de certas

práticas discursivas que funcionam como regimes de verdade. Especificamente, interessam-me aqui duas dessas metadiscursividades, que são colocadas em funcionamento para legitimar os campos de ensino de AV e de EM: o discurso romântico e discurso científico. A problematização envolve alguns dos efeitos que o caráter dinâmico das disputas discursivas empreende sobre os campos referidos.

A seguir, apresento uma interpretação, em meio a tantas possíveis, do processo permanente de disputas e negociações de recorrências discursivas que envolvem o ensino de AV e EM, o discurso romântico, as práticas artísticas contemporâneas, o discurso científico e as identidades culturais, e que forjam o cenário que se inscreve na paisagem cultural pós-moderna.

Resta esclarecer que, neste texto, restrinjo a problematização do ensino de AV e EM no âmbito das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Não entra em discussão aqui o ensino em escolas ou cursos específicos, em qualquer nível ou modalidade, de música ou artes visuais.

Recorrências românticas

A arte contemporânea propõe sentidos que não mais são comportados na definição tradicional das belas-artes. A aproximação entre arte e cotidiano, a democratização do acesso e a valorização das práticas artísticas dos diferentes contextos, são aspectos do processo de desmistificação e dessacralização que a experiência com arte vem sofrendo. Entretanto, esse movimento de ruptura com o tradicional e o estabelecido, de maneira geral, não costuma ter correspondência no ensino de AV ou de EM. Eles conservam um anacronismo romântico que acaba por potencializar a sua rejeição, seja pelas políticas públicas, seja pelos projetos políticos pedagógicos das escolas, ou pela abordagem que grande parte dos professores tem sobre essas disciplinas.

Tal abordagem pode ser resumida na expressão 'arte de museu', proposta pelo pensamento pragmatista de Dewey (1980). Ele critica a separação que a noção de experiência estética impõe entre a arte e a vida prática, distanciando as pessoas "comuns" do círculo elitista de apreciadores, únicos capazes de compreender e fruir a profundidade da experiência contemplativa. Também se dirige à 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 da 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 discurso romântico, que, a meu ver, se conserva 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.

Mesmo a arte moderna, tão provocativa e inquietante, deve suas atitudes à herança do discurso romântico. Derivam dele a parcimônia e o cuidado com que as 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. 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.

Como conseqüência, o talento torna-se, um parâmetro que se estende para o ensino de AV e a EM. Não se contesta que o professor deva ter um domínio mínimo da técnica, mas o que provoca muitos problemas é a exigência de um virtuosismo técnico de alunos e professores. Os próprios professores muitas vezes não se julgam suficientemente capazes de exercer sua atividade porque pensam não ter virtuosidade instrumental ou perfeição técnica para desenho ou pintura.

Os alunos considerados não talentosos são sutilmente desestimulados ou explicitamente excluídos da possibilidade de aprender a tocar instrumento ou compor uma obra visual. Dentro dessa lógica, em que o ideal pedagógico coincide com o de excelência técnica, faz sentido que o professor de Arte ideal seja um exímio instrumentista ou artista plástico. É o mesmo raciocínio que se faz quando se pensa que o engenheiro seja o melhor professor de matemática ou que o melhor atleta se tornará o melhor professor de educação física.

Ao assumir o discurso da arte de museu, o ensino de AV e a EM torna-se anacrônico no sentido de que, como adverte Shusterman (1998), na continuidade da crítica pragmatista, o isolamento da ética social e política somente se justificou quando a arte tinha que se libertar de tutelas ideológicas e religiosas, às quais servia como instrumento. Todavia, a separação entre práxis da vida e a arte não é, nos dias de hoje, nem proveitosa, nem crível.

Harvey (2003) chama a atenção para a compressão dos tempos e espaços, característica das sociedades pós-modernas, através da qual as comunidades ao redor do globo se vêem cada vez mais interconectadas. Colabora para essa situação a velocidade da troca de informações em tempo real através das mídias eletrônicas e dos meios digitais, as constantes migrações, as facilidades das viagens internacionais e a expansão dos mercados produtores e consumidores, que prescindem de fronteiras nacionais. Em função dessa dinâmica, as identidades culturais passam a ser artefatos abertos e flexíveis, tornando-se “desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 75).

Esse conjunto de circunstâncias leva ao que Garcia Canclini (1998) chama de hibridização das culturas, em que práticas particulares que existiam de formas isoladas se combinam para gerar outras estruturas e práticas. O contato com as diferenças culturais transforma-nos sempre em algo de “híbridos”, de misturados, 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, no qual não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura.

Ser isso ou aquilo ou ser diferente disso ou daquilo é algo que se estabelece simbólica e discursivamente em meio às relações de poder que permeiam as lutas pelo significado nas práticas sociais de grupos assimetricamente posicionados (COSTA, 2008, p. 491).

É importante salientar que 'cultura' é um termo complexo e polissêmico. Pode significar, por exemplo, o cabedal da produção intelectual e artística herdada por uma sociedade. Ou o conjunto das 'formas de viver' de um grupo, pessoa ou sociedade. Pode representar, também, a distinção entre valores pessoas de diferentes níveis sociais, como 'alta' e 'baixa' cultura', ou 'cultura de massa' e 'cultura erudita'.

Cultura, no entendimento deste texto, é o produto da “soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 29). Não mais entendida, em um sentido transcendental, como o cabedal do conhecimento e da arte oficializados, consagrados e herdados pelas diferentes gerações, mas “como o material de nossas vidas cotidianas, como base de nossas compreensões mais corriqueiras” (COSTA, 2005, p.109).

Contudo, parece-me relevante fazer uma observação: ao falar-se de culturas e identidades híbridas, pode-se correr o risco de essencializá-las. A idéia de culturas

híbridas não pode tornar-se mais um travestismo discursivo, a exemplo do que ocorre com as concepções de diversidade, pluralidade, miscigenação ou tolerância, que servem para continuar encobrendo dispositivos de normalização (LUNARDI, 2006).

O que interessa, em primeiro lugar, é entender o hibridismo das culturas a partir da idéia de relações de poder/saber que as instituem. Em segundo lugar, é importante atentar para a posição descrita por Bauman (2007, p. 42), no sentido de que, “aparentemente, hibridização refere-se à mistura, mas a função latente e talvez crucial que a torna louvável e cobiçada no mundo é a separação”. O que é híbrido almeja manter-se sempre diferente, ao mesmo tempo em que negocia os lugares que ocupa, ou seja, suas identidades.

Os argumentos apresentados até aqui levam a uma compreensão da produção e da recepção da arte contemporânea possuem essa fluidez e a essa transitoriedade da cultura. Nossa relação com as imagens e com a música desfaz os limites anteriormente definidos dos territórios do erudito e do popular, da produção de massa e da cultura refinada, da arte da rua e da arte de museu, em um constante trânsito, que por sua vez, constitui nossas identidades. Essa desterritorialização, como veremos mais adiante, pode constituir uma alternativa ao discurso romântico nos campos de ensino de AV e de EM.

Recorrências científicas

No território disputado e negociado das áreas de AV e de EM entra em jogo também o discurso científico. Oriundo das ciências da natureza, o modelo de conhecimento científico gradualmente penetrou todos os campos do conhecimento, inclusive o das ciências humanas, afirmando-se como única garantia para o acesso à verdade. Ele confere legitimidade ao conhecimento, através do controle da experiência, que pode ser repetida, e da possibilidade de comprovação objetiva de seus resultados. Quando esse modelo é aplicado às ciências humanas, entretanto, esquece-se que a experiência humana tem uma dimensão fundamentalmente histórica, irrepetível e incontrolável.

Essa experiência também é limitada pelo espaço e tempo disciplinarizados na escola, principal depositária do conhecimento científico e responsável por sua transmissão. Ela incorpora o próprio drama da modernidade: constituir um indivíduo livre e autônomo através de dispositivos de controle e de disciplinamento, em um processo bastante problemático e aberto. Essa antinomia caracteriza a vida moderna, pois

ao mesmo tempo, ela deixa-se guiar pela idéia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver e maneira completa esta liberdade, mas, ao

mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado. (CAMBI, p. 199-200, 1999).

O tratamento dado ao ensino de AV e EM, produzido pelo discurso científico, estabelece rígidos limites e especificidades para o ensino nas duas áreas. Por outro lado, a área de pedagogia trata o processo de formação humana com uma positividade científica que procura retirar dele toda possibilidade de sofrimento.

As didáticas, dinâmicas e práticas pedagógicas procuram, cada vez mais, tornar alegre, divertido e prazeroso o tempo e o espaço escolar. Inclusive porque a concorrência é selvagem, com televisão, Internet, vídeo games e *Shopping Centers*. A escola vê-se obrigada a participar desse circo de novidades, no qual tudo tem que ter não apenas cara de novo, mas ser surpreendente. O professor, colocado no centro dos processos de ensino e de aprendizagem na escola, inclusive pelas principais teorias pedagógicas, muitas vezes vê-se pressionado e isolado em um esforço cada vez mais personificado em sua figura.

A dimensão trágica do crescimento, as crises existenciais que lhe são peculiares são retiradas de cena. A tutela, exercida pela racionalidade científica sobre a pedagogia, torna-se uma tentativa vã, à medida que não dá conta de entender o significado da existência, mas que se apresenta como solução otimista para todos os males, impondo-se como hegemônica, em detrimento de outros discursos.

Após essas considerações cabem, a meu ver, duas problematizações, feitas a seguir: que lugar de resistência às ordens discursivas científica e romântica as referidas disciplinas podem ocupar, nos currículos escolares? A partir de quais elementos poder-se-ia pensar um sentido de resistência, que, como já dito, ocorre na prática contemporânea em arte, também para as duas áreas em questão? Início pelo encaminhamento da última questão.

Resistência

Como alternativa ao aprisionamento curricular feito pelos discursos científico e romântico, a experiência com arte poderia ser pensada de uma forma mais propriamente rizomática do que arbórea, no sentido que lhes dão Deleuze e Guattari (2007). Por arbórea entenda-se uma estrutura epistemológica baseada na organização hierárquica, classificatória e especializada, cristalizada em um modelo de conhecimento preocupado apenas em reproduzir o já existente. Nessa imagem da árvore, os galhos e ramos representam as inúmeras especialidades das ciências, enquanto que as folhas seriam os decalques de tudo o que já foi feito, a partir da estrutura central do tronco.

Apesar de sua tendência à especialização e fragmentação, o conhecimento arbóreo tem em vista sempre a volta à totalidade compreensiva da realidade. Isso porque, se tomarmos distância, poderemos ver a árvore do conhecimento em seu todo. No entanto, esse retorno à totalidade não se torna possível.

Mesmo a interdisciplinaridade não consegue recuperar essa unidade perdida. A questão de fundo é: a prática interdisciplinar dá conta de resgatar essa totalidade? Ou ela consegue apenas colocar remendos nos retalhos que a disciplinarização criou? (GALLO, 2007, p. 3).

O rizoma, caule subterrâneo de algumas espécies, nos dá as metáforas da multiplicidade, da heterogeneidade, das conexões e da ruptura a-significante. Multiplicidade no sentido da inexistência de uma unidade que sirva de centro ou pivô no objeto ou que se divida no sujeito, apenas multiplicidades ou variedades de medida. Não existe uma realidade, mas múltiplas realidades articuladas. As multiplicidades se definem “pelo fora, pelas linhas de fuga: linha abstrata ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p.16). Nessas conexões qualquer ponto do rizoma pode e deve ser conectado a qualquer outro. Não podemos falar em uma realidade, mas em múltiplas realidades interconectadas.

A característica de ruptura do rizoma acontece cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga. Estas linhas não param de se remeter a outras linhas, eliminando a noção de oposição dual, de hierarquia ou de ordem natural preestabelecida na produção de significado.

Assim, o rizoma é “mapa, e não decalque” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 22). O mapa nos remete a uma possibilidade quase infundável de saídas e de entradas, não de localização, de rumo ou de chegada, mas de erupção de novas possibilidades de significado. A característica cartográfica do rizoma nos remete à desterritorialização que, em um deslocamento constante, torna possíveis rupturas “que desconcertam nossas percepções e sensações, abrindo-nos para um sempre-novo modo de olhar, pensar, sentir e agir sobre o estudo da arte” (MARTINS; PICOSQUE, 2007, p. 348). Uma abordagem rizomática é mais compatível com a experiência da multiplicidade e da diferença, na qual as entradas e saídas do mapa conduzem a possibilidades de contato transversal com outras áreas negados pela ordem discursiva científica.

Enquanto o currículo disciplinar mantém a sistematicidade do planejamento de metodologias e conteúdos para atingir rigorosamente os objetivos a que se propõe, um currículo rizomático, possibilita uma abertura para uma multiplicidade de percursos e experiências (GALLO, 2007).

Um exemplo conveniente nesta discussão é o movimento contra a polivalência. Ele opera em uma ordem discursiva científica de especialização dos saberes. Instituída pela Lei 5.692/71, a formação polivalente em arte habilitava o então professor de educação artística a ministrar os conteúdos das áreas de Plásticas, Música, Teatro e Dança. Essa formação é considerada “uma versão incorreta e reduzida do princípio da interdisciplinaridade” (BARBOSA, 2001, p. 48) e “reduzora e adversa a algumas experiências significativas” (BELLO, 2002, p. 40) no ensino de arte.

A superação da polivalência corresponde à necessidade de legitimação de cada área artística enquanto campo de conhecimento legítimo.

Embora haja, nos dias de hoje, um consenso entre professores, pesquisadores e instituições, de que cada área de conhecimento seja contemplada, em sua especificidade, pelo currículo escolar, apresenta-se um dilema: por um lado, existe um consenso nos meios acadêmicos de que um professor não é capaz de dominar razoavelmente todos os conteúdos e metodologias específicos de cada campo da Arte, sendo necessário que cada campo do saber estabeleça seus limites e possibilidades de pesquisa e ensino. A histórica falta de pessoal com formação e o desinteresse das políticas públicas com relação ao ensino de AV e EM impõe a necessidade de improvisações. Fica nas mãos do professor, na dependência de sua simpatia ou domínio por essa ou aquela linguagem artística (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.

Muito tem sido argumentado contra a persistência do ensino polivalente, apontada como um problema a ser resolvido. Para tanto, as soluções propostas têm girado em torno da formação qualificada de professores, do investimento na pesquisa e na produção de conhecimento, principalmente na universidade. Politicamente, as entidades profissionais vêm exercendo pressão e exigindo políticas públicas que contemplem cada campo do conhecimento 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 deles.

Contudo, ao mesmo tempo em que se a luta contra a polivalência, algo derivado dela pode ser observado na “Proposta triangular para o Ensino de Arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa” (RIZZI, 2002, p.66), que posteriormente constituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (PCN). Essa proposta busca compreender as

questões que envolvem as formas de interrelacionamento entre a Arte e o Público, a partir de três ações básicas: ler obras de arte, fazer obras de arte e contextualizá-las. “Postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação” (RIZZI, 2002, p. 66).

A proposta estabelece uma outra forma de polivalência, sob a qual todas as outras áreas (música, teatro, dança) ficam subentendidas como expressões da grande área de ensino de Arte. É compreensível que a área de ensino de AV tenha sofrido menos efeitos no currículo escolar: historicamente com mais tradição no ensino, maior volume da pesquisa e maior organização profissional, o campo de ensino de AV tornou-se sinônimo de ensino de Arte. O antigo professor polivalente é substituído, quase que naturalmente, pelo licenciado em AV.

Um sinal no sentido de uma mudança nessa situação pode ser observado, ao longo do tempo, nas diversas denominações da disciplina: Arte, Artes, Artes Plásticas, Artes Visuais. Esses títulos, utilizados anteriormente como sinônimos, vêm dando espaço às especificidades de outras áreas, já citadas. Um exemplo é encontrado em Barbosa (2002, p. 13), que, no início de seu texto, diz:

Os programas ‘Salto para o Futuro’, sob minha coordenação, enfocavam, e, portanto este livro que deles derivou, enfoca as Artes Visuais. As linguagens da Música, do Teatro, da Dança e da Literatura merecem abordagens específicas.

Na rede discursiva do campo, a denominação “Artes Visuais” pode ajudar a dar visibilidade e legitimidade àquelas outras áreas do conhecimento, anteriormente entendidas como pertencentes à grande disciplina de Arte, ou pode continuar travestindo uma relação de hegemonia sobre as outras linguagens.

Não faço uma defesa da polivalência. Apenas quero provocar e polemizar alternativas que criem um espaço de resistência à racionalidade curricular no ensino de AV e EM, especificamente nos espaços e tempos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Uma alternativa que provoque possibilidades de pontos de contato e linhas de fuga entre os dois campos.

Nesse sentido, há necessidade de se pensar uma nova forma de trabalho, que não seja a polivalência, mas um sentido de convergência de questões da arte que aproxime as áreas, ao invés de afastá-las. No âmbito do ensino de AV e EM, cria-se um novo espaço de convergência, na formação de professores de séries iniciais, para o ensino dessas duas áreas. As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia instituem a formação

unidocente, da qual a artística é uma faceta. Vários trabalhos e pesquisas vêm sendo publicados sobre a formação em AV e EM dos professores unidocentes (BELLOCHIO, 2000, FIGUEIREDO 2003, LOPONTE, 2005).

A discussão de problemas comuns pode resultar em benefícios para ambas as áreas, na medida em que se podem encaminhar questões do tipo: como legitimar um professor de AV ou de EM em uma escola, se já existe um professor generalista que domina razoavelmente essas áreas? Outras vezes, entretanto, os estudantes de bacharelado e licenciatura em AV ou EM têm uma atitude quase de desprezo pelos de pedagogia. Na verdade, consideram uma intromissão em sua área o fato de os futuros professores de séries iniciais, e os consideram como concorrentes diletantes. Há o risco de acirrar-se uma disputa entre áreas profissionais? A resposta dada pelos estudiosos é de que o trabalho colaborativo entre especialistas e unidocentes enriquece, facilita e amplia as possibilidades de atuação de ambos e, por extensão, as experiências com AV e EM (BELLOCHIO, 2000). Cabe acirrar a discussão e o debate em busca de encaminhamentos dessas questões.

Mas enfim, o que seria um trabalho de inspiração rizomática entre AV e EM? Uma pista para um dos sentidos de convergência pode ser encontrada na obra de George Macchi, cujo título é *Incidental music*, e que foi exposta na 6ª Bienal do MERCOSUL. A obra é composta por recortes de jornal sobre papel, cd, cd player, fones de ouvido, e mede 130X500X150 cm. Abaixo transcrevo descrição publicada no site oficial do artista (MACCHI, 2007).

Três páginas de partituras aparentemente vazias penduradas na parede. Parecem ser ampliações das páginas regulares pelo tamanho. De fato, as linhas dos pentagramas estão formadas por textos de notícias tiradas de diferentes jornais locais de Londres e coladas sobre o papel seguindo a ordem das linhas. As notícias se referem à acidentes, assassinatos que têm como protagonistas as pessoas comuns. Separando as notícias, há um espaço em branco, de aproximadamente 1 centímetro. Uma peça musical é composta a partir dos espaços. Os sons mi, sol, ré, fá, de acordo com a clave de sol e a linha em que os espaços se encontram. A duração dos sons depende da distância entre os espaços. A peça, elaborada de acordo com estas premissas, pode ser ouvida através de fones de ouvido que pendem do teto em frente às partituras.

Mas, a par de todas as provocações levantadas pela obra, chamo a atenção para a convergência da linguagem musical e da linguagem visual. A obra de George Macchi usa como suporte a escrita musical convencional para instituir um novo sentido convergente com a linguagem visual, cada uma com uma semântica própria. Ao mesmo tempo em

que há a utilização de uma notação convencional, a duração das notas é dada por analogia à dimensão do espaçamento: quanto maior a interrupção da linha, maior a duração da nota respectiva, o que é uma 'distorção' pessoal, feita pelo autor, da notação tradicional. Isso dá uma idéia, mesmo que inicial, das possibilidades de fluxos e percursos transversais e de multiplicidade.

Essa convergência de linguagens não elimina nem apaga as especificidades de cada campo de conhecimento. Essa alternativa, contudo, demanda investimento, estudo, conhecimento de repertório, alternativas metodológicas para que se possa implementá-la.

Encaminhamentos finais

Em vista do exposto, penso que as áreas de ensino de AV e de EM deparam-se com um jogo entre dois movimentos, tão contemporâneos quanto sincrônicos: uma convergência cada vez maior das linguagens artísticas na obra de arte contemporânea e uma especialização cada vez maior das áreas artísticas como campos de conhecimento acadêmico. Trata-se, a meu ver, de uma questão de negociação entre: a captura das experiências musical e visual por parte do currículo disciplinar (constituente dos sistemas de ensino atuais e condição, pelo menos na atualidade, para a permanência dos campos em questão como conhecimento legitimado) e as possibilidades de resistência a essa disciplinaridade. Essa negociação pode ser feita no nível de uma 'pedagogia menor'. Espaços de resistência em que se possa

fazer a experiência do estranhamento, do perder-se de si mesmo, do mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles; abrir-se para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar (GALLO, 2007, p. 14).

Existem recorrências apontadas freqüentemente nas práticas discursivas de ambos os campos, dentre elas, a preocupação com o produto, (no caso do ensino de AV) ou com a *performance* (no caso da EM), em detrimento do processo; a substituição freqüente da experiência com a linguagem pela metalinguagem (ou seja, o falar sobre a experiência); o pouco espaço para a experimentação e para a descoberta.

Por fim, uma última recorrência: a palavra 'leitura'. Para o ensino de AV, é usada quando ligada à interpretação e à atribuição de significado de uma representação visual. Para a EM, a palavra leitura refere-se à decodificação de um registro notacional (uma partitura, uma cifra ou outra representação gráfica, por exemplo).

De fato, pode-se fazer em uma leitura musical - no sentido de desvendar o código - sem se fazer música. Constituiu-se uma prática nas escolas e cursos de música, inclusive, haver duas etapas distintas no ensino de música. Primeiro, a decifração do código escrito, das notas a serem executadas. Em um segundo momento, quando o código está decifrado e os movimentos para a execução das notas aprendidos, 'adiciona-se' a expressividade. Isso faz com que o aprendizado de instrumento ou canto se torne mecânico e repetitivo.

Uma analogia pode ser feita com a área de ensino de AV. As abordagens que têm por base a chamada leitura de obra de arte, muitas vezes, têm uma preocupação com a decifração de um código visual que, em uma aproximação com modelos semióticos, terminam por encerrar a experiência visual na determinação de significantes e significados referenciais. As práticas, conhecidas em AV como releituras, frequentemente correm o risco de reduzirem-se a exercícios de cópia de imagens. Em ambas as áreas pode-se constatar como a experiência com arte tornou-se centrada na reprodução de um repertório consagrado.

O esforço interpretativo deste texto apontou para alternativas de desconstrução das discursividades hegemônicas como algo produtivo e criativo. Essa desconstrução é um processo instável, provisório, que produz significados sobre os quais muitas vezes não temos controle, e que lutam entre a precisão e a imprecisão. Como afirma Hall (2006, p. 41) "tudo o que dizemos tem um 'antes' e um 'depois' – uma 'margem' na qual outras pessoas podem escrever".

Da mesma maneira com que são borrados os limites entre o popular e o erudito, a cultura de massa e a alta cultura, algumas práticas contemporâneas, como o *happening*, a *performance* e a instalação, constituem-se em novas modalidades, nas quais há uma convergência de linguagens que produz um resultado que não se identifica nas definições fixas do quadro tradicional das belas artes. A experiência com algumas obras contemporâneas, como no caso da obra *Incidental Music* citada acima, exemplifica um sentido rizomático das linguagens visual e musical que pode ser apropriado pelo ensino de AV e de EM.

A idéia do rizoma aponta em direção diversa da especialização científica das disciplinas curriculares, na qual a exploração, a descoberta, a manipulação de materiais, timbres, suportes e sentidos deva ser o centro da atuação em sala de aula, mas sem que haja necessidade de serem sempre tão meticulosamente sistematizados e ordenados em uma lógica pedagogizada e teorizada e cujo ponto culminante é a abstração. Finalmente,

penso que seja preciso encontrar uma nova maneira de trabalhar, em que as disciplinas não seriam as “gavetas” especializadas contendo o conhecimento acumulado, mas linhas de toque, em que haja um trânsito e aberturas para novas experiências.

Referências

ABBAGNANNO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, trad. Alfredo Bosi, 1998.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980. 5v.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações no conceito e na prática. In: _____.(Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-25.

BELLO, Lucimar. Arte e seu ensino: uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-25.

BELLOCHIO, C. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Editora da ULBRA, p. 107-120, 2005.

_____. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: XIV ENDIPE. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares memórias e culturas**, livro 3, 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2008. p. 01-14.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2007.

DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Penguin Books, 1980.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **The music preparation of generalistic teachers in Brasil**. Melbourne: Royal Melbourne Institute of technology University, Tese, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. 2. ed. Tradução de Enio Giachini. Petrópolis: Vozes, 2004.

GALLO, Sílvio. **Currículo (entre) imagens e saberes**. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, v.22, n. 2, p. 15-46, jan/jun de 1997.

_____. Stuart. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997a.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15 edição, São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LOPONTE, Luciana Grupelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividade femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade: um travestismo discursivo na educação de surdos. In: **II Seminário Brasileiro de Estudos Culturais**. Canoas, p. 01-14, 2006.

MACCHI, Jorge. Disponível em www.jorgemacchi.com/cast/obra16.htm. Acesso em 14 de novembro de 2007.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007, p. 345-356.

RIZZI, Maria Christina de Sousa. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-70.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**. São Paulo: editora 34, 1998.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas : Editora Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 57-67, 2007.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo, Cortez, 2002, p. 27-34.