

Caderno de Notas
Mestrado Profissional em Artes

Marcos H. Camargo
Solange S. Stecz

Marcos H. Camargo
Solange S. Stecz

Caderno de Notas
Mestrado Profissional em Artes

1ª edição

Universidade Estadual do Paraná
Curitiba, 2019

© 2019 Camargo, Marcos H.; Stecz, Solange S.

C 172 Camargo, Marcos H.
Caderno de Notas: Mestrado Profissional em Artes/ Marcos H.
Camargo e Solange S. Stecz. Campus de Curitiba II (UNESPAR)
Curitiba, 2019. 116 p.
850 Kb ; eBook

ISBN: 978-85-68399-02-6

1. Filosofia. 2. Teoria do conhecimento. 3. Estética. I. Camargo,
Marcos H. II. Solange S. Stecz. III. Caderno de Notas: Mestrado
Profissional em Artes.

CDD 121

Wanderson Barbieri Mosco
Capa, projeto gráfico e diagramação

τέχνη
COLEÇÃO TECHNÉ



Antonio Carlos Aleixo

Reitor

Carlos Molena

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Pierângela Nota Simões

Diretora do Campus de Curitiba II

Rosemeri Rocha da Silva

Diretora do Centro de Área de Artes

Álvaro Borges

Diretor de Centro de Área de Música e Musicoterapia

Salette Sirino

Coordenadora do Mestrado Profissional em Artes

Cíntia Ribeiro Veloso da Silva

Chefe da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação

Hélio Ricardo Sauthier

Chefe da Divisão de Extensão e Cultura

Cristiane Wosniak

Editora Chefe

Caderno de Notas

Mestrado Profissional em Artes

Índice

	Educação da arte, 05
	Modo de leitura, 08
I. Um pouco de teoria do conhecimento, 10	
2. A esteticidade dos fenômenos, 18	
3. Signos lógicos e sinais estéticos, 28	
4. Sintomas da esteticidade, 31	
4.1. Afetividade, 33	
4.2. Emotividade, 38	
4.3. Passionalidade, 40	
4.4. Superficialidade, 44	
4.5. Vagueza, 46	
4.6. Indefinibilidade, 51	
4.7. Historicidade, 54	
4.8. Diversidade, 58	
4.9. Obscuridade, 63	
4.10. Paradoxia, 67	
4.11. Originalidade, 69	
4.12. Inefabilidade, 73	
4.13. Efemeridade, 76	
4.14. Confusão, 77	
4.15. Insensatez, 79	
5. O lugar das Artes na educação, 82	
5.1. Audiovisual, 82	
5.2. Educação e audiovisual, 84	
5.3. Espaços de fruição, 94	
6. Inconclusão, 102	
Referências, 107	
Autores, 115	

Educação da arte

Com a criação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Artes – em 2018, oferecido pelo Campus de Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, foi possível apresentar em uma proposta, o desenvolvimento de estratégias de criação e inovação do ensino das Artes, bem como do compartilhamento desses saberes na formação de profissionais aptos a validar a diversidade humana, ampliando a discussão do conceito de acessibilidade para o campo curricular e para as práticas atitudinais e metodológicas inclusivas, que corroboram o direito de todos os sujeitos aos saberes artísticos, em consonância com preceitos de não discriminação, propostos na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 – Lei n.13.005/2014 – e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, de 2012.

5

Esta pós-graduação respalda-se na história centenária da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), hoje configurada no *Campus* de Curitiba II, da UNESPAR. A trajetória da antiga Faculdade de Artes do Paraná, teve início em 1916, com a abertura do Conservatório de Música do Paraná (CMP), pelo maestro Leo Kessler. Em 1931, os alunos daquela instituição de ensino foram gradativamente migrando para a Academia de Música do Paraná (ACM), aberta naquele ano pelo maestro Antonio Melillo. Em 1956, em resposta a requisições sociais e legais do ensino de Música, foi criado o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico (CECO), uma instituição para formação de professores. Em 1966, a Academia e o Conservatório passaram a ser administrados pelo poder público, constituindo uma única instituição de ensino superior voltada para formação de professores, denominada Faculdade de Educação Musical do Paraná. A FEMP esteve em funcionamento de 1967 até 1990, quando passou a ser designada como Faculdade de Artes do

Paraná (FAP), onde se desenhou o perfil deste curso hoje ofertado pelo *Campus* de Curitiba II da UNESPAR.

Cientes deste caminho histórico da FAP, bem como, considerando as urgentes e necessárias demandas por Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Artes, deu-se a iniciativa de desenvolvimento de um Mestrado Profissional em Artes, com o objetivo de atender à demanda por formação continuada de docentes de Artes Visuais, Cinema/Audiovisual, Dança e Teatro, da Educação Básica Pública e Privada – Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como de egressos de Cursos de graduação em Artes.

Em linhas gerais, este Mestrado Profissional em Artes pretende aprofundar o conhecimento artístico em suas formas práticas e teóricas, explicitar as relações da produção artística com o meio social e cultural e suprir a demanda por aperfeiçoamento profissional nos âmbitos pedagógico, artístico e acadêmico, de profissionais da educação e áreas afins do Paraná e região, atendendo a necessidade de qualificação para o exercício das atividades de ensino, produção e pesquisa acadêmica no campo das Artes.

6

O objetivo deste Curso se define pelo desenvolvimento do estudo interdisciplinar sobre o fazer artístico, nas linguagens de Artes Visuais, Cinema/Audiovisual, Dança e Teatro, enfatizando a reflexão sobre os aspectos estéticos da cognição e a práxis artística, as relações entre poética e a teoria, história e crítica de arte e os procedimentos metodológicos mediadores de saberes artísticos em contextos formais e não formais de ensino e aprendizagem das Artes.

Por conta de sua matrícula no Mestrado Profissional em Artes, torna-se recomendável aos alunos regulares e especiais a leitura deste Caderno de Notas, com vistas à ambientação teórica em seu novo desafio acadêmico. Este pequeno livro tem por objetivo apresentar alguns temas estéticos, com os quais a pesquisa discente e docente vai conviver ao longo do programa, sempre levando em consideração suas relações com a educação e o ensino das Artes, assim como pela utilização das

Artes como instrumental didático para o ensino de outras disciplinas escolares.

A pesquisa em Artes nos leva a horizontes cognitivos, que nos permitem pensar fora do senso comum. A estética e a teoria da arte nos oferecem visões de mundo por vezes até inversas ao olhar cotidiano das pessoas, motivo pelo qual se tornam conhecimentos muito importantes para o desenvolvimento da criatividade e da liberdade de pensamento, condições imprescindíveis para que as futuras gerações procedam às transformações socioeconômica, políticas e culturais que o país demanda.

Sejam bem-vindas e bem-vindos a estas páginas!

Modo de leitura

Você foi admitido como aluna/o especial ou regular do Mestrado Profissional em Artes da UNESPAR. Após escolher a linha de pesquisa e a orientação, vai cursar as disciplinas necessárias para a obtenção dos créditos. Nessa convivência que julgamos profícua, vai se deparar com várias interpretações sobre os mais importantes aspectos das Artes, suas teorias, suas práxis e suas aplicações educacionais.

Neste sentido, o Mestrado Profissional em Artes lhe oferece este pequeno ensaio, na forma de um Caderno de Notas, com o objetivo de lhe oferecer conceitos relativos à estética e às Artes, com os quais você precisa se familiarizar. O contato e a intimidade com esses conceitos vão facilitar não apenas sua compreensão sobre o conhecimento produzido pelas Artes, como também prepará-la/lo para a natureza acadêmica e profissional da pesquisa *strictu senso* deste Mestrado.

8 As Artes são produções materiais da cultura que habitam o campo da estética, que é uma forma autônoma de conhecimento baseada no aperfeiçoamento e educação (dos órgãos) dos sentidos. A autonomia do conhecimento estético, em relação aos demais conhecimentos (mitológico, religioso, filosófico, científico, tecnológico e de senso comum), obriga o sistema educacional a providenciar uma educação estética, como garantia da integralidade do ensino, um requisito fundamental para o exercício da cidadania plena e plural.

Embora haja muitas abordagens possíveis para a estética, todas legítimas interpretações acadêmicas, este Caderno de Notas tem por objetivo oferecer à/ao aluna/o deste Mestrado, uma breve apresentação de alguns “sintomas¹” perceptíveis da esteticidade das coisas, sobre os quais provavelmente você irá tratar em sua pesquisa.

1 Palavra originada do grego *symptoma*, formada da partícula *sym* (junto, com) e da raiz *piptein* (estar), significa ‘coincidência’. Um sinal percebido que coincide com sua causa. ‘Sintoma’ é o efeito de uma causa. Em medicina, ‘sintoma’ é o efeito morboso da ação de uma doença. Em estética, ‘sintoma’ pode ser entendido como o efeito sensível da afecção provocada por uma obra de arte ou qualquer experiência estética.

Estética não é um conhecimento comunicável por conceitos, tal como os conhecimentos teóricos, baseados em linguagens lógicas (especialmente a verbal e a matemática). Estética é um conhecimento experimental, desenvolvido no corpo, com o corpo, que depende da memória corporal para se realizar no indivíduo e na sociedade. De modo que, quando se escreve e se fala sobre estética corre-se o risco de beirar uma fraude intelectual.

Em função da natureza experimental da cognição estética, todos os textos acadêmicos e filosóficos sobre este campo só podem descrever, analisar, discutir e pensar ideias sobre as percepções e produções estéticas (inclusive as obras de arte), sem jamais tocar a experiência sensível propriamente dita, exclusiva da sensibilidade humana.

Conhecidas as diferenças cognitivas entre o conhecimento produzido com o auxílio das linguagens (intelectual) e o conhecimento adquirido pela experiência de nossa sensibilidade no mundo (estético), convidamos à reflexão sobre os textos deste Caderno de Notas, de modo que as impressões e ideias construídas por você mesma/o, sirvam à elaboração de sua pesquisa. Parabéns pelo seu ingresso no Mestrado Profissional em Artes da UNESPAR e boa sorte com os estudos.

I. Um pouco de teoria do conhecimento

A espécie humana, *Homo sapiens*, data de aproximadamente 350 mil anos. Hoje, somos mais de 7 bilhões de pessoas vivendo no planeta. O sucesso evolutivo de nossa espécie biológica se deve a um atributo único entre os animais da Terra. Temos o maior cérebro do mundo, proporcionalmente ao tamanho de nosso corpo. Esta especialização cerebral foi tanto a causa, como o efeito de outra característica que compartilhamos com certos animais – a sociabilidade.

O humano, somos animais sociais. Por isso, precisamos desenvolver meios de comunicação sempre mais sofisticados, para dar conta da complexidade crescente das relações sociais, na medida em que os grupos humanos vão aumentando de tamanho. Há menos de um século, a maior parte das pessoas não se comunicava com outras pessoas além daquelas de sua comunidade natal. Hoje, somos levados a compreender a cultura de pessoas que vivem do outro lado do mundo. Em muito pouco tempo, pela medida da evolução, a sociedade humana alcançou uma dimensão global, que exigiu de nós o entendimento acerca da pluralidade cultural existente entre os humanos. Esses fenômenos globalizantes têm exigido muito de nossa capacidade comunicacional.

A comunicação, cuja etimologia provém do termo latino *communicare*, significa “tornar comum” o conhecimento de uns para todos, dar notícia, fazer conhecer. Foi justamente a capacidade de compartilhar informações e conhecimentos entre os membros da comunidade humana, que nos trouxe até o presente momento. Encontramos ao longo dos milênios formas de nos comunicar, que foram sedimentando em sistemas de símbolos, linguagens e registros externos à memória, na forma de desenhos, pinturas e esculturas nas cavernas, até o surgimento das diversas escritas, há cerca de 5 mil anos.

Não há conhecimento socialmente útil sem a possibilidade de comunicá-lo a outros. A educação é, por excelência, um verdadeiro exercício de comunicação social de conhecimentos. O caráter

comunicativo da educação é que garante a transmissão de conhecimentos entre os humanos, motivo pelo qual chegamos a este nível de civilização.

Mas, o que é o conhecimento, cuja produção, posse, transmissão e socialização faz de nós aquilo que realmente somos?

As epistemologias vigentes na atualidade classificam o conhecimento² humano por meio de alguns tipos, como o mitológico, religioso, filosófico, científico, tecnológico e o empírico (senso comum). Por conhecimento mitológico entende-se toda a forma de pensamento dos povos primitivos (protológicos), antigos, além de outros sistemas simbólicos como horóscopos, numerologia, alquimia, magia, assim como lendas urbanas e valores idiossincráticos de tribos e grupos humanos. O conhecimento religioso se define pela gestão da relação entre o sagrado e o profano, duas dimensões da natureza humana que precisam de lugares, tempos e modos de manifestação devidamente organizados entre a racionalidade da *polis* e a psicologia humana.

11 Atribui-se ao senso comum (empírico), o conhecimento de processos lógicos do cotidiano, saberes populares que são muito eficientes na solução de problemas de ordem prática, da mesma forma como o conhecimento tecnológico, que se utiliza de modo prático, dos desenvolvimentos empíricos e científicos, para criar serviços e produtos em benefício das necessidades humanas. Enquanto o senso comum e o tecnológico estão voltados para *como* as coisas funcionam, o conhecimento da filosofia se define por sua incessante busca do *porquê* das coisas, do mesmo modo como faz a ciência, que se diferencia da filosofia por ser um conhecimento que exige provas materiais, metodologicamente controladas, daquilo que afirma conhecer.

2 Do latim *cognoscere*, formado do prefixo *cum* (partícula de intensificação), e da raiz protoindo-europeia *gno* (saber), significa tradicionalmente “apreender o ser das coisas com o intelecto”. Etimologicamente, o substantivo *cognitio* admite um grau de parentesco com o verbo “nomear” (*cognomen*), de modo que a sobreposição dos seus significados permite deduzir que os antigos entendiam o conhecimento como o poder de “nomear” as coisas, dando sentido e significado a elas. Assim, de uma maneira ancestral, ‘conhecer’ é dar nome às coisas, isto é, incorporá-las à linguagem verbal por meio da compreensão de suas qualidades necessárias e suficientes em um conceito.

Com relação ao conhecimento estético, as antigas epistemologias consideravam-no semelhante ao empírico (*technè* = arte, técnica), embora ganhando em complexidade, por conta de certos cânones filosóficos acerca do belo e das Artes. A estética nunca foi reconhecida pela tradição, como uma forma específica e autônoma de conhecimento, pois quando relacionada às Belas Artes, sempre esteve sob o jugo da reflexão filosófica e submetida a valores e conceitos da ‘filosofia da arte’. Porém, independentemente das formas tradicionais de divisão do conhecimento, o certo é que há diferenças qualitativas entre filosofia e estética, especialmente no que se refere aos processos por meio dos quais ambas apreendem o conhecimento do real.

O conhecimento estético que veremos aqui não se submete ao processo de classificação epistemológica, normalmente assumida por outras disciplinas que se tornam, de fato, trincheiras identitárias, com seus referenciais automáticos.

12

Uma disciplina acadêmica é normalmente demarcada por critérios epistemológicos e reconhecida por sua materialidade institucional e discursiva. Ela se institui *pari passu* com o processo de autonomização do campo de conhecimento, inicialmente associando à sua linguagem as regras científicas consensuais. Em seguida, constitui-se uma comunidade de pares (também chamada de “colégio invisível”), que exerce controle sobre a produção e a reprodução dos pesquisadores, ao mesmo tempo em que os socializa, induzindo-os à autorreferência, por meio de conceitos, terminologia e citações mútuas (SODRÉ, 2014, pp. 142/125)

Neste Caderno de Notas temos por objetivo promover a “autonomização” do campo da estética, tendo em vista as diferentes características de construção de conhecimentos, que se dão entre a lógica filosófica e científica e a “ciência do sensível³”, para utilizarmos um termo criado por Alexander Baumgarten, filósofo alemão do século XVIII, criador da palavra “estética”.

3 Do grego *aistetikòs*, significa a ‘ciência que conhece por meio das sensações e percepções’. Originalmente, a ‘estética’ não foi uma teoria do belo, nem uma filosofia da arte, porque se referia à percepção e sensibilidade humanas como juízo cognitivo. Atualmente, pesquisadores vêm oferecendo à estética uma ampliação de campo, que extrapola o campo das Artes, e a coloca como uma grande teoria da percepção,

Boa parte das diferenças entre os tipos de conhecimento são, em vários sentidos, artificiais. E, na medida em que se erguem fronteiras epistemológicas entre eles, também se encontram os meios de permeá-las e, em certa conta, superá-las em nome de uma transdisciplinariedade que vem se tornando útil para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Até há pouco tempo, considerar a estética (e as Artes) como conhecimento legítimo era visto como um *nonsense* típico de gurus da *new age* dos anos 1960. Representantes das chamadas “ciências duras”, cuja rigidez dos conceitos garantiam sua universalidade, olhavam para a estética com certa condescendência, atribuindo-lhe um humilde cubículo no edifício do conhecimento, em função da carência de exatidão⁴ que marca a obra de arte e o pensamento estético. Anos depois, em nossos dias, a tecnociência já não está mais certa de sua exatidão, como tem seguidamente se valido da criatividade artística para entender fenômenos que escapam da lógica tradicional.

13 Recentemente nos convencemos de que qualquer conhecimento construído pela humanidade se compõe de vários tipos de simulação do real – sejam simulações codificadas em signos, assim como memórias de experiências sensoriais, que simulam o relacionamento do corpo com o real. Porém, para o senso comum, a palavra ‘simulação’ ainda guarda uma conotação negativa, porque leva a pensar em pessoas (dis) simuladas, que enganam os bem-intencionados e que simulacros de coisas reais se passam por verdadeiros para nos iludir.

vinculada à memória experimental, produtora da *cognitio sensitiva* – o conhecimento sensível desenvolvido por meio da experiência do corpo no mundo. Fazem parte do campo da estética, além das Artes, todos os demais conhecimentos constituídos por meio dos sentidos físicos. Ex.: desde a habilidade manual de um cirurgião, até a de um pintor; desde a percepção espacial de um piloto, até a de um dançarino; desde a habilidade auditiva de um engenheiro acústico, até a de um músico; desde a acuidade de visual de um *videomaker*, até a de um escultor, entre outros. Nem todo som é música, mas a música participa do universo do som. Assim, nem tudo o que é estético se encontra na arte, mas a arte participa do universo da estética.

4 Do latim, a palavra *exactus* se compõe da partícula *ex* (fora, ausência, negação) e do participio passado do verbo *agere*: *actus* (ação, movimento). Etimologicamente, a ‘exatidão’ significa um conhecimento formado na *ausência do movimento* do mundo. Somente quando a ciência consegue se evadir da assimetria, da irregularidade, obscuridade e vagueza do real, apresenta resultados “exatos”, isto é, imutáveis, rígidos e matematicamente perfeitos. No mundo real não existe “exatidão”.

A grande filosofia que se desenvolveu no ocidente tornou-se a mãe da tecnociência. Tanto a mãe como a filha sempre repudiaram e desconfiaram dos simulacros, preferindo autorizar certas representações simbólicas da realidade para configurar o real e comunicar seu conhecimento, em detrimento de outras *mimesis* menos confiáveis. Essa longa tradição de repúdio ao simulacro (assim como às obras de arte) tem em Platão seu principal articulador. Em seus escritos, principalmente no livro *A república*, o filósofo ateniense chega a expulsar os artistas de seu governo ideal, pelo fato deles produzirem simulacros de coisas reais e imaginárias, na forma de pinturas, música, teatro, esculturas, gerando *mimesis* ilusórias que confundem a inteligência.

14 O conhecimento, segundo os platônicos que ainda se encontram entre nós, não pode provir de simulacros que mimetizam a realidade por meio de imagens, sons, movimentos, tatilidade, mas da pesquisa racional e intelectual sobre a essência⁵ das coisas, resultando em sua definição em categorias universais. Apenas dois sistemas de signos (gramática e matemática) teriam condições, segundo os platônicos, de representar fidedignamente as qualidades sensíveis e inteligíveis do real, de modo a formar o único conhecimento que conduz o homem à verdade: o conhecimento lógico.

Contudo, a evolução do conhecimento não segue da simples associação lógica entre formas e funções, até as complexas operações cognitivas, mas segue das adaptações inflexíveis e especializadas dos instintos, rumo a atividades individuais, autorreguladas e flexíveis, baseadas em representações cognitivas, inferências e automonitoramento.

5 Do latim *essentia*, esta palavra significa o 'ser' de uma coisa (*esse*), aquilo que constitui sua substância. A tradição filosófica imaginava que a essência era real e existia num mundo suprassensível como modelo das coisas percebíveis deste mundo em que vivemos. Mas desde os sofistas já havia o entendimento de que a essência de uma coisa era a lembrança que ela deixava na mente. Ou seja, a essência de algo, nada mais é do que a ideia que fazemos deste algo. 'Essência' é uma palavra fundamental para a metafísica, que sempre julgou poder conhecer as causas que constituem os seres. Mas, o que de fato a metafísica fazia conhecer eram as representações de pensamentos sobre as coisas. Pois só existe essência (interpretação) nos signos das linguagens da cultura. As coisas e eventos que os signos representam não têm essência, apenas existência.

Pesquisas empíricas claramente demonstram que os grandes macacos (gorilas, chimpanzés, orangotangos) já operam de modo flexível, inteligente e autorregulado – e fazem isso sem linguagem, cultura ou quaisquer outras formas artificiais de simulação do real. (TOMASELLO, 2014). Em outras palavras, o conhecimento humano não depende exclusivamente do verbo e do número para ser processado, porque também pode ser produzido com outras linguagens e experiências de caráter estético.

A física moderna ainda era tão fortemente platônica, que a polêmica entre o atomismo clássico de Demócrito e o substancialismo essencialista de Platão sequer era considerada. A teoria de que a matéria consiste de átomos ainda não era totalmente aceita por volta do século XIX. [...] Até que nas primeiras décadas do século XX, físicos como Einstein, J. J. Thompson e Niels Bohr, provaram de uma vez por todas que os átomos, de fato, existem. (NORRETRANDERS, 1999, p. 17)

15 A decepção sofrida pelos físicos platônicos do século XIX, com as provas contrárias às essências, os forçou a admitir a realidade dos átomos, resultando no que Thomas Kuhn chamou de “quebra de paradigma”. Uma pergunta que surge dessa história: porque existem “quebra de paradigmas”, se os cientistas estão sempre convencidos de que usam métodos e procedimentos teoricamente perfeitos?

Talvez, uma resposta para isso, seria o fato de que todo conhecimento é, antes de tudo, uma crença que se estabelece em nossa mente: os cientistas acreditam em suas teorias. De que serve saber que existe a força gravitacional se, descrendo dela, deixo um prato de porcelana para flutuar no ar? Devo crer que se eu largar um prato de porcelana em pleno ar, ele irá cair e se quebrar – preciso acreditar na ação gravitacional para prever sua ação. Porém, quando a validade de uma crença deixa de ser testada de vez em quando, acaba nos cegando para as mudanças inconstantes do mundo.

De acordo com psicólogos evolucionistas e cognitivistas, nosso cérebro evoluiu para prever o futuro comportamento das coisas e eventos, de

modo a planejar ações para tirar proveito dessa previsibilidade em favor da vida – grande parte do conhecimento humano se compõe de previsões.

O básico é isso: o cérebro humano está anatomicamente estruturado de modo que nenhuma decisão ou ação está livre da interocepção e dos afetos, não importam as ficções que as pessoas creem dizendo-se quão racionais elas são. Suas sensações corporais, agora mesmo, estão projetando o modo como vão influenciar o que você irá sentir e fazer logo ali no futuro. (...) Agora mesmo, enquanto seu cérebro cria os sentidos destas palavras, ele está prevendo as mudanças em sua homeostase corporal. (BARRETT, p. 82, 2018)

Praticamente toda técnica é composta de um conjunto de saberes que antecipam a conduta de coisas e eventos, como a caça entre os humanos primitivos, quando escolhiam estratégias diferentes para presas diferentes, instrumentos diversos para usos específicos.

A observação das estrelas permitiu a construção de ferramentas capazes de prever seus movimentos e, assim, antecipar ações para enfrentar o inverno, plantar na primavera e colher no outono. Sem acreditar que as coisas existem dentro de um movimento previsível – que se comportam quase sempre de uma determinada maneira –, o humano não poderia prosperar em seu meio ambiente.

16 Outra grande fonte de previsibilidade, que garante ao humano sentir-se protegido do caos da manifestação do mundo, são as linguagens. Quando se codificam ritos, totens, símbolos ou palavras para representar coisas, eventos e ideias, utilizando-as em uma comunicação ordenada hierarquicamente, na forma básica de sujeito, predicado e verbo (a gramática), permite-se uma grande previsibilidade com relação ao próprio pensamento e o pensamento do outro (teoria da mente), com quem partilhamos uma comunidade.

Todas as fontes de previsibilidade constituídas culturalmente emprestam ao humano paradigmas interpretativos das coisas e dos acontecimentos do mundo, permitindo estabilizar o caos do desconhecido, enquanto nos oferecem um sentido para o mundo. Entretanto, todas as interpretações que fazemos acerca da previsibilidade das coisas se automatizam com o tempo e se tornam crenças poderosas, muitas vezes evitando que percebamos coisas e

eventos realmente diferentes daqueles que costumávamos prever.

Crenças poderosas são paradigmas, simulações culturais que uma certa comunidade adota acerca do comportamento do mundo. Quebras de paradigmas ocorrem quando as simulações culturais não servem mais para explicar o novo mundo em que estamos.

Melhor seria, se tivéssemos a possibilidade de conhecer diretamente as coisas, sem a intermediação dos sentidos, dos conceitos e das linguagens. Mas, os corpos humanos – embora sejamos parte deste mundo real – mantêm com as coisas e eventos um vínculo mediado por órgãos sensitivos, que nos permitem perceber apenas parte do real, obrigando-nos a imaginar como esse real pode ser, de fato. É a imaginação que une os pontos e tenta nos oferecer uma imagem coerente do mundo, tal como ele realmente deve ser. Imaginar é simular!

Nosso pensamento do mundo é formado de simulacros que produzimos com a experiência de nosso corpo em meio ao ambiente real, assim como também por meio de interpretações de símbolos naturais e convencionais (estes últimos construídos pela cultura humana).

17

Pensar parece ser uma atividade completamente solitária. E assim é para outras espécies de animais. Mas para os humanos, pensar se parece como um músico de jazz improvisando um novo *riff* na privacidade de seu próprio quarto. É uma atividade solitária, certamente, mas realizada em um instrumento fabricado por outros, para um propósito geral, após anos de treinamento e aprendizado com outros praticantes, em um gênero musical com uma rica história de *riffs*, para uma imaginária audiência de fãs de jazz. O pensamento humano é uma atividade individual mergulhada em uma matriz sociocultural. (TOMASELLO, 2014, p. 1)

2. A esteticidade dos fenômenos

É um dogma ancestral do pensamento filosófico a crença, segundo a qual o conhecimento verdadeiro só se constitui quando é traduzido em um conceito abstrato⁶ e racional, pois a impermanência das aparências do mundo sensível impediria a formação de uma verdade estável sobre as coisas.

A verdade, para a tradição filosófica, é sempre o resultado de uma interpretação inteligível, portanto discursável, construída em obediência a qualidades lógicas que sustentam a argumentação racional. Dentre essas qualidades lógicas, se destacam a abstração, exatidão, essencialidade, objetividade, definição, atemporalidade, identidade, clareza, ortodoxia, regularidade, rigidez, distinção e finalidade. Estas, além de outras qualidades lógicas que possam ser acrescidas, garantem ao pensador ou cientista tradicional, uma interpretação metódica dos fenômenos, quiçá a revelação de uma lei universal.

18 Como se a sensibilidade fosse o inverso da verdade, a tradição filosófica lançou fora as impressões dos sentidos físicos, a percepção, a intuição, a emoção e a paixão, considerando-os instrumentos inaptos para elaborar o conhecimento, e os tratou sempre como frutos da ignorância natural do corpo humano.

A razão filosófica julgou apropriado exilar o corpo e suas influências psicossomáticas, de modo a refugiar-se no plano do inteligível, em que habitam os conceitos abstratos em eterna fidelidade hermenêutica, livres de mosquitos, fluídos corporais e das mutações incompreensíveis do patêmico.

6 Do latim *abstractus*, significa 'retirar', 'destacar' as qualidades essenciais de uma coisa, para criar uma ideia geral que a defina. 'Abstrair' é retirar de uma coisa apenas a ideia que se faz dela, desprezando sua realidade material. Quando a linguagem verbal dá um nome para uma coisa, na verdade está nomeando o conjunto de ideias que fazemos dessa coisa. Ex.: a palavra 'uva' indica apenas a ideia que temos do fruto da videira, *abstraindo* sua existência real, *retirando* sua matéria biológica, seu aroma, gosto, volume, forma. Sem a abstração não é possível pensar com palavras. Por isso, não devemos confundir o conceito abstrato de uma coisa, com a coisa em si mesma. No mundo da abstração tudo pode ser ordenado, segundo espécies, gêneros, categorias, classes etc. – mas no mundo real tudo está num *continuum* fluído, confuso e obscuro.

Mas a noção de conhecimento não pode simplesmente se opor à noção de ignorância, de vez que ignorância é a designação dada pelo próprio sistema ordenado de razões teóricas, a todas as formas de relação com o real que não têm uma configuração inteligível. Porém, não seria um contrassenso acreditar que a razão pode julgar a si própria? Essa tarefa só poderia ser realizada, segundo a lógica, por um juízo externo à própria razão, que servisse de parâmetro independente em relação aos critérios de ignorância e racionalidade.

[A filosofia] reivindicou sempre a tarefa de desfazer a mistura, numa purificação que é ascese, libertação do sensível e do corporal em direção ao inteligível e ao espírito, porque só neste plano se encontra o eterno e o repouso contra o histórico e o mutável do mundo empírico. (FERRY, 2003, p. 15)

Se a razão for entendida como purificação e ascese do pensamento, então, a ignorância que ela combate é queda em direção ao mundo, mergulho no devir, cognição do sensível e do corporal, independência do inteligível e do espírito, momento presente, história e mutação. É disto, no entanto, que trata a estética (CAMARGO, 2017).

19 Libertar a estética da filosofia também abole em nós a lógica do “bem pensar que alcança a verdade” e toda a antiga moralidade que vê na espécie *Homo sapiens* um elo com a eternidade, capaz de abraçar a causa e a finalidade do mundo. Livre dessas fantasias idealistas, a estética pode finalmente auferir conhecimento por meio da ludicidade dos corpos e da realidade material e energética que nos cerca.

O intelecto de quase todas as pessoas é máquina grave, obscura, e rumorosa que se recusa a pôr-se em marcha; chama a isso “levar a coisa a sério” quando desejam trabalhar e pensar bem com essa máquina – Oh! Como deve ser penoso para elas “bem pensar”! A grácil besta humana parece perder seu bom humor sempre que se põe a bem pensar; torna-se “séria”! E “onde há risos e alegria não há pensamento”, é o preconceito dessa besta casmurra contra toda “gaia ciência”. (NIETZSCHE, 1976, p. 210)

A cognição estética é anterior a qualquer silogismo da mais elementar lógica aristotélica. Conhecimento obscuro e pulsional, o pensamento sensível evoluiu com o corpo humano, desde milhões de anos, tendo

talvez origem no princípio das coisas, em Gaia, a deusa primordial da mitologia grega que representa a Mãe Terra, a *sofia* ancestral do corpo humano, elemento primitivo de uma potência geratriz inominável. O termo *sapiens* que substantiva o nome de nossa espécie biológica não diz respeito ao pensamento lógico proposicional, mas à sabedoria que a sensibilidade dá acesso por meio de nossos órgãos perceptivos, que intermediam nossas relações com o mundo real, pois nossos corpos e este mundo são da mesma matéria.

Não é de hoje que vários pesquisadores vêm nos alertando para outras fontes de conhecimento disponíveis à humanidade, além dos rígidos sistemas lógico-gramaticais da tradição. Há muito mais recursos cognitivos em nossas percepções, sensibilidades e paixões do que imagina o velho idealismo platônico.

Outras objeções poderiam ser feitas à nossa ciência (Estética), a saber: (...) as percepções sensitivas, o imaginário, as fábulas, as perturbações das paixões, etc. são indignas do filósofo e situam-se abaixo de seu horizonte. Resp.: a) o filósofo é um homem entre outros homens e não julga bem se considerar tão extensa parte do pensamento humano alheio a ele... (BAUMGARTEN, 2012, p. 71)

20

Usuários da abstração ainda creem que o pensamento intelectual⁷ se origina em meio a “puros” atributos racionais, provenientes de uma realidade universal pré-existente ao devir. Eles imaginam a inteligência como a forma de conhecimento capturada do mundo metafísico, por uma mente suprassensível que habita o homem, independentemente dos fatores fisiológicos, que precisam ser controlados pela lógica, para evitar as investidas dos afetos volitivos da carne, da necessidade visceral

⁷ Do latim *intellectus*, este termo provém o verbo *intellegerere*, composto do prefixo *intus/inter* (interno, dentro, por dentro) e da raiz *legere* (ler, interpretar, captar), e significa etimologicamente “ler por dentro”. Daí decorre que a ‘inteligência’ é um modo específico da cognição humana, especializado na leitura (percepção) e apreensão de informações derivadas de interpretações lógicas e codificadas de sintomas, signos e símbolos – trata-se da leitura de significados padronizados por sistemas semânticos. Para as ciências cognitivas, a inteligência não cobre a totalidade do conhecimento humano, sendo apenas um de seus aspectos – não se pode confundir inteligência com conhecimento, nem com sabedoria. Não podendo ser produzida antes da percepção, a inteligência corresponde tão somente a uma parte da cognoscência humana.

e da paixão. Buscam, de modo radical, opor o corpo à mente, criando barreiras tão irredutíveis, quanto irreais, enquanto negam sob qualquer circunstância os vínculos anatômicos entre o pensamento e a afecção.

A biologia sempre se utilizou dos órgãos dos sentidos para elaborar aquilo que o senso comum conhece por “mente”. Isso ficou comprovado pelos estudos acerca do desenvolvimento do embrião no interior do útero, quando aprendemos que tanto o cérebro, o cerebelo, como a medula espinhal provêm do mesmo folheto embrionário (ectoderma) de onde se originam também os órgãos sensitivos. Para as ciências biológicas não existe qualquer oposição corpo/mente, corpo/alma, nem sequer sensível/inteligível, porque os sentidos físicos perfazem a parte externa do cérebro.

21 Olhos, ouvidos, nariz, boca e pele são sistemas cerebrais de rastreamento, busca e pesquisa sobre o ambiente; são as partes exteriores do sistema cerebral que se certificam de tudo o que nos afeta, participando da formação do conhecimento por meio do processamento de informações sensoriais. Os sentidos físicos trabalham de modo integrado, na maior parte das vezes, enquanto focam unidos no mesmo tipo de informação. Capturam os dados da realidade sob variados aspectos em uma combinação de sistemas perceptivos, devido a um processo natural denominado *sinestesia*.

A lista dos cinco sentidos estabelecida por Aristóteles, agora considerada incompleta, vem sendo acrescida de outras organizações sensitivas, pesquisadas pelas ciências.

Junto com os órgãos sensores exteroceptores (olho, ouvido, pele, nariz, boca), há os proprioceptores (nos músculos, juntas e ouvido interno) e os interoceptores (terminações nervosas em órgãos viscerais) com três tipos de sensações por eles provocadas, respectivamente: sensações de origem externa ou percepções, sensações de movimento ou cinestesia e vagas sensações de origem interna, localizando-se aqui talvez os sentimentos e emoções. (SANTAELLA, 2004, p. 38)

Esses biossensores adaptados evolutivamente para dar conta de um vasto conjunto de informações nos permitem formar conhecimentos

vitais, sutis e muito sofisticados, gerados com a leitura perceptiva do ambiente. Os órgãos sensoriais e suas percepções produzem um poderoso conjunto de informações que podemos denominar de cognição estética, da qual a mente se utiliza, em parte, para formar conceitos – mapas representativos do real. Entretanto, nem todas as cognições estéticas se transformam em representações semânticas – a maior parte delas prefigura na memória afetiva, como conhecimento experimental do real.

A percepção não é, pois, “elaboração de sensações”, mas coisa que “interessa”. Antes do conhecimento, *a percepção já é interesse*, vantagem cognitiva, ponto de apoio para a construção de um mundo, como o rio é o ponto de apoio para a construção da cidade, a curva da costa marítima e do mar é ponto de apoio para a construção do porto (...) *a percepção humana já é, de per si, técnica*, enquanto *seleção* da oferta indiscriminada de estímulos e *construção* do sentido a partir da *projeção* futura visualizada como resposta ao *interesse* que promove o olhar [ouvir, sentir...]. Selecionando os estímulos imediatamente presentes e abraçando aqueles úteis à projeção futura, a percepção humana quebra a imediatez da *natureza* e constrói um *mundo*. (GALIMBERTI, 2006, pp. 211/212)

22

Como um *analogon rationis*⁸, a cognição estética é uma forma de pensar o mundo por meio das percepções, que são bem mais importantes do que meras produções de sensação. As percepções já dispõem para nós aquilo que é de nosso interesse no mundo, permitindo-nos selecionar os elementos do real para construir um sentido sobre as coisas e projetar as consequências das ações humanas. A cognição estética contém em seus processos plena capacidade de gerar conhecimento, pois permite seleção, construção e projeção de pensamento sobre o ambiente em que vivemos. A racionalidade não pode ser acionada antes que a percepção estética faça seu trabalho, por ser uma forma secundária de pensamento.

Ao concordar com o axioma peripatético de Aristóteles, segundo o qual nada pode alcançar o intelecto antes que apareça primeiramente na percepção (*Nihil est in intellectu quod non prius in sensu*), John Locke assenta as bases das teorias empiristas da modernidade. Isso, no

8 “Análogo à razão”. Diz-se do conhecimento que, embora não esteja submetido aos padrões da racionalidade, tem efetividade ‘semelhante’ (análoga) aos conhecimentos advindos da razão.

entanto, precisa ser entendido de duas maneiras. Em primeiro lugar, os sentidos físicos são parte estruturante do sistema cerebral, que por sua vez é parte do corpo. Assim, a mente não tem como sustentar-se exilada do cérebro, embora não se encontra circunscrita a ele, mas distribuída por toda extensão de nossa biologia – mente e corpo são indissociáveis.

Em segundo lugar, estruturas biológicas evolucionariamente especializadas em nosso corpo (órgãos digestivos, circulatórios, respiratórios, músculos, ossos, sentidos físicos e cérebro) estão preparadas para lidar com uma grande gama de informações sensíveis, em parte capazes de gerar elucubrações intelectuais.

Contra a tradição filosófica, [já no século XVIII] Helvétius afirma que os sentidos não nos enganam! Essa posição vai contra as habituais condenações (...) que repetem à saciedade essa ladainha filosófica repisada desde Platão: os sentidos nos enganam, somente a alma, por ser parcela do fogo divino em nós, pode nos permitir conhecer a verdade que é da mesma substância dela. De jeito nenhum, explica Helvétius: a materialidade da realidade pode ser apreendida graças à materialidade de um corpo que experimenta o mundo com a ajuda de seus sentidos. O erro, quando existe, não tem, portanto, nada a ver com os sentidos, e sim com o juízo. (ONFRAY, 2012, p. 186)

23

Hoje, ao contrário do platonismo vulgar e do senso comum idealista, sabemos que as aparências não enganam – elas informam. As aparências nada mais são do que aquilo que aparece para nós, segundo a percepção humana das coisas que habitam conosco este mundo real em que vivemos. A palavra grega *phainomenon* vem ao português como ‘fenômeno’, justamente para designar “aquilo que aparece para nossa sensibilidade”, “o efeito produzido pelas coisas, algo digno de observação”. A fenomenologia é uma corrente de pensamento contemporâneo que ultrapassa a oposição aparência-essência, da tradição filosófica.

O preconceito platônico contra as aparências provém de sua lógica, segundo a qual somente aquilo que pode ser inteligido e colocado em discurso, merece ser considerado como um conhecimento possível. De modo que a memória de sensações não é arrolada pela tradição filosófica, como um conhecimento efetivo. Segundo HERWITZ, Ludwig Wittgenstein propõe um exercício de descrição (“Descreva o

aroma do café”), perguntando, então, o que está em jogo no fracasso em fornecer a descrição (discurso).

Pode-se, claro, começar a preencher a falta dessa descrição. Pode-se falar no perfume queimado do café, e, além desse perfume, podemos falar no amargor das sementes, podemos comparar o café ao alcaçuz, ao chocolate, ao chá, falar em sua qualidade estimulante. No entanto, a certa altura, a linguagem se detém diante do portal da experiência. Ou você conhece o aroma, ou você não o conhece. (2010, p. 154)

Conhecer não é apenas dominar conceitos e memorizar representações discursivas sobre as coisas. A cognoscência efetiva depende dos afetos gerados pela experiência do corpo no mundo, porque as linguagens – especialmente a verbal e a matemática – só podem dizer parte do que já é conhecido de todos, pois as palavras (e as equações) só cumprem seu papel, devido aos significados que lhes foram atribuídos no passado. Por outro lado, a estética é um modo experimental de cognição, por seu caráter relacional, mediado pelo corpo. “Passar pela experiência de algo” é aquilo que define para o grego o que entendemos da palavra “paixão”, que significa a disposição do corpo em se atritar com o mundo para conhecê-lo – é disso que se trata a cognição estética.

24

Experiência entende-se aqui como o constituinte do agir humano (...) que aponta para a indeterminação e a surpresa, logo, para a criatividade. A experiência faz-se visível na vontade do homem de singularizar-se, em suas escolhas e no seu potencial de transformação e passagem. (SODRÉ, 2014, p. 253)

Quando a filosofia e a ciência buscam pela verdade como conhecimento, seu resultado deve se transformar numa eficiente representação semiótica do real – um texto, um conceito, uma equação. A estética, como conhecimento, provém de uma apresentação sensível do real para o nosso corpo – uma experiência, uma sensação, uma emoção. Não sendo teórico, o conhecimento advindo da estética resulta de um processo de cognição que precisa ser *incorporado*, a fim de que o conhecimento sensível se complete. A estética não lida com a verdade

como revelação, dedução silogística ou adequação ao real, mas com os rastros sensíveis da presença do real na memória afetiva do corpo.

Pelo fato de constituir-se a partir das relações somáticas entre os corpos, poderíamos chamar a estética contemporânea de uma espécie de ciência da imanência. Essa estética imanente não pode compor-se com qualquer pensamento transcendental. O estudo da estética contemporânea requer um gesto de ruptura em relação à tradição do pensamento e ao senso comum filosófico. Não é mais possível a sujeição do pensamento estético ao duplo metafísico das representações inteligíveis e sua orientação rumo a um mundo suprassensível.

Compreender-se-á a partir daqui a que ponto o projecto de consagrar ao estudo da sensibilidade uma ciência autônoma, a estética, representa uma ruptura decisiva relativamente ao ponto de vista clássico, não só da teologia, mas de toda a filosofia de inspiração platônica. Devemos medir bem a ruptura: o objeto da estética, o mundo sensível, *não tem existência senão para o homem*, este é, no sentido mais rigoroso, próprio do homem (FERRY, 2003, p. 40).

25

Em vista dessa ruptura com a metafísica, a estética acabou por se tornar também uma forma de humanismo. Quando deixamos de buscar “lá fora”, “noutro mundo”, o resultado de nossa existência, aquecemos o coração com a aceitação de que somos sempre finitos e imperfeitos. Podemos, então, cortar as asas angelicais que um dia a tradição nos impingiu, ao preço de nossa permanente impossibilidade de alçar aos céus. Libertamo-nos das ideias de universalidade, assim como dos grilhões dos conceitos gerais, para gozar a vida singular e própria de cada um, enquanto os anos nos permitem construir nossa felicidade terrena.

Quando abandonamos a ascese intelectual e deixamos de imitar os deuses que conhecem as coisas em si, nos reencontramos em nossos próprios corpos e assumimos resolutamente nossa precariedade humana. A estética é a ciência dos corpos reais.

Como o real existe em fluxo e parte de seu conhecimento implica a construção de representações, é óbvio supor que as interpretações também precisam fluir, equivocar-se, para manterem-se válidas.

Quando as representações se cristalizam em discursos fixados pelos registros gráficos, deixam de ser eficientes adequações ao real, para se identificarem com o passado.

A verdade só é importante para tipos de conhecimentos que dependem da estabilidade dos significados das formas simbólicas das linguagens da cultura. A cognição estética não deriva de significados pacíficos, apreendidos coletivamente em textos semióticos, mas diretamente dos corpos reais que afetam a sensibilidade humana. A estética não gera conhecimentos baseados em códigos, pois a cognição estética não é o resultado de uma regra do pensamento, mas a percepção de um sintoma da presença do real.

A estese⁹ é a operação sensível que ocorre no momento da formação de uma cognição estética. Esse movimento sensorial emerge de uma tensão entre as coisas, e desse abalroamento sensível surge a percepção da presença dos corpos, que constitui o conhecimento da alteridade do outro. Aqui não está em jogo a verdade, mas a aparição do fenômeno, sua vibração diante da sensibilidade da carne, que fornece a impressão de realidade e sussurra em nossa memória afetiva um eco da existência da coisa – sinais sensíveis de sua passagem pela nossa estesiosfera.

As cítaras indianas possuem duas camadas de cordas. A camada superior é tocada pelo artista. A camada inferior nunca é tocada por ele. Ela vibra harmonicamente pelo poder do toque da melodia que sai da camada superior.

9 O processo da 'semiose' tem início no momento em que uma forma simbólica afeta qualquer dos órgãos dos sentidos do perceptor. Quando vemos ou ouvimos uma palavra de nossa língua, quase imediatamente nossa memória intelectual é acionada para identificar aquela imagem ou som codificado, com o registro mental das imagens que a palavra visa nos relembrar. O conceito de 'estese' funciona aproximadamente do mesmo modo: quando uma forma sonora, visual, tátil, olfativa, gustativa ou cinética é percebida pelos órgãos dos sentidos humanos aciona uma memória de experiências, gerando a cognição sensível (*cognitio sensitiva*) de algo, de um fato ou ideia. Notemos que as formas sonoras, visuais, táteis, olfativas, gustativas e cinéticas que experimentamos por meio de nossa sensibilidade orgânica muitas vezes não são formas simbólicas, mas são formas produzidas pelo entorno e capturadas de modo espontâneo pela percepção humana. A 'estese' ocorre no momento em que as formas não-simbólicas excitam a sensibilidade e nos informam da presença de algo, da configuração de um acontecimento e do acionamento de uma ideia em nossa memória estética. Ambos os atos de cognição (semiose e estese) provêm da cognoscência humana, que detém um caráter duplo, gerando memória intelectual e estética, de modo interdependente.

Metáfora do corpo. O poeta fala [a arte se manifesta]. Sem argumentos ou provas, o corpo vibra. Essa vibração é a evidência de que o poeta [a arte] falou a verdade que dormia dentro do corpo. (ALVES, 2011, p. 18)

Diferentemente do saber constituído a partir de linguagens lógicas (verbal e matemática), a estética não é um conhecimento que diz as coisas; ela não diz o ser, ela não atribui essências, nem significados – não há representação derivada de uma cognição sensível. O conhecimento estético se constitui da memória de sensações referentes às coisas que afetam a sensibilidade do perceptor.

3. Signos lógicos e sinais estéticos

Os humanos se comunicam de várias formas, que podem ser agrupadas em duas grandes áreas permeáveis entre si: a comunicação lógica e a comunicação estética.

A comunicação lógica é processada pela semiose intermediadora de signos previamente codificados pelos usuários de uma dada linguagem. A comunicação estética se dá por meio da estese, que tem início com a percepção de sinais pelos órgãos dos sentidos. Elemento básico da composição de textos, o signo é um sinal perceptivo, codificado por uma linguagem, ao qual se vincula uma ou mais interpretações igualmente codificadas. Podemos pensar, falar, ouvir, ler ou escrever o signo verbal “flor” e dar a ele uma interpretação padronizada, que representa a ideia de uma forma vegetal, geralmente colorida, perfumada e bela, que serve ao propósito de reprodução de uma planta – formando assim o conceito de flor.

28

Mas, quando as qualidades de um sinal estético são comunicadas a um grupo de pessoas, nenhuma delas as interpretará do mesmo modo, pois a percepção daquela ocorrência é sempre pessoal (subjetiva) e depende da memória afetiva de cada indivíduo. Os sinais estéticos não formam signos, porque não se submetem à codificação prévia estabelecida por uma linguagem. Não há uma interpretação previamente codificada capaz de se referir a um sinal sensível, permitindo a formação de um signo ou texto.

A comunicação estética não se dá na forma de textos, pois a estética não é um conhecimento comunicável por linguagens. Os sinais estéticos são acolhidos pelo corpo, na forma da percepção, enquanto fornecem os dados necessários para o desenvolvimento da cognição.

O objeto específico de uma teoria da informação não são os signos, mas unidades de transmissão que podem ser computadas quantitativamente *independentemente de seu significado possível* [grifo meu]; essas unidades são definidas como ‘SINAIS’, mas não são ‘signos’ (ECO, 2002, p. 15).

A comunicação estética ocorre por meio de ‘sinais’ capturados pela percepção sensorial, na experiência extraordinária e subjetiva que o perceptor obtém de suas relações com as coisas e eventos do mundo, *independentemente de seu significado possível*.

Parte dos sinais capturados pela percepção não produz significados codificados por linguagens, impedindo-os de formar uma tessitura de signos (texto). No evento estético não há signos para gerar os textos, não há como se constituir uma narrativa que represente a porção estética das coisas. O âmbito estético das coisas não forma signos, mas emite sinais não significantes (in-significantes).

Embora os sinais estéticos não formem signos, isso não impede que eles sejam lidos pela nossa percepção, especialmente quando a sensibilidade é educada para produzir a cognição estética. Desse modo, podemos distinguir, do ponto de vista de uma teoria do conhecimento, dois tipos de leitura (interpretação) do mundo, realizadas pelos seres humanos: a leitura intelectual e a leitura estética (CAMARGO, 2013)

29 A leitura intelectual se processa a partir da percepção dos fenômenos gerada pela presença de uma coisa (ou de sua reprodução virtual midiática). Entretanto, tão logo o intelecto recebe a informação da percepção, prontamente localiza em seu estoque de conceitos, uma categoria abstrata para incluir a representação da coisa percebida, de modo a classificá-la em sua escala de valor (conceito).

O processo de intelecção não se dirige diretamente às coisas, mas a ideias gerais sobre elas, definidas em conceitos, categorias, classes, espécies. Com isso, a inteligência humana visa submeter o mundo a seu critério, abstraindo a realidade em representações controláveis (signos e textos). A leitura intelectual do mundo encontra um conceito para cada grupo de coisas e o significa verbalmente (ou matematicamente), emprestando um nome substantivo para a ideia da coisa, de modo a reter-lhe os predicados identitários na memória, a fim de pensar sobre a coisa mesmo na sua ausência.

A leitura estética também se processa a partir da percepção dos fenômenos gerados pela presença das coisas no mundo (ou de suas reproduções virtuais midiáticas), mas remete sua atenção para a cornucópia de sinais estéticos capturados das formas, relações e materiais que afetam de vários modos os sentidos físicos submetidos à presença real ou virtual das coisas e eventos. Simultaneamente, emerge a estese como resultado de uma relação de tensão sensível entre a forma material da coisa e a percepção do leitor de seus sinais estéticos. O efeito cognitivo auferido pela esteticidade da coisa gera o conhecimento estético, inefável, armazenado na memória afetiva.

Estas formas de leitura do mundo não são contraditórias, mas complementares, pois estabelecem um conhecimento mais eficiente do mundo. Ambos os tipos de leitura são viáveis em textos da cultura e em fenômenos naturais, já que em todos eles se pode encontrar logicidade e esteticidade.

A leitura estética não pode ser confundida com o que o senso comum trata por “aparências”, mas entendida como um modo de “apresentação” da coisa para a percepção, diferentemente de sua “representação” simbólica para o intelecto.

4. Sintomas da esteticidade

Por não formarem signos codificados, os sinais estéticos não podem ser previamente concebidos, mas percebidos no momento de sua ocorrência, na forma de sintomas da presença do mundo em nosso entorno. Ainda assim, cada indivíduo os interpretará de modo particular, sendo impraticável padronizar a informação estética capturada pelo perceptor.

Entretanto, mesmo sendo impossível codificar coletivamente tais sinais, podemos destacar alguns de seus modos de exibição, aos quais poderíamos denominar ‘sintomas’, distinguindo-os entre as complexas manifestações das coisas reais que são desprezadas pelo pensamento lógico-intelectual.

Embora a sintomática a ser empregada aqui possa ser constituída de outras maneiras, pois os sinais estéticos são legíveis de muitos modos, a discriminação de seus sintomas tem por objetivo apontar ao menos algumas de suas formas de ataque à percepção humana, que nos permite capturar a presença das coisas ao alcance de nossos sentidos.

31

Por serem provenientes da matéria e da energia que constituem as singularidades e os acidentes das coisas, os sinais estéticos são sintomas inefáveis, impossíveis de serem postos em discurso. Em vista de sua inefabilidade, estamos impedidos por este texto que ora lemos, de alcançar a plena esteticidade de suas manifestações. Por isso, a utilidade desta descrição verbal está em apenas despertar a atenção do perceptor para a multidão de sinais estéticos que transbordam dos fenômenos naturais e culturais, e se postam diante de nossa percepção para serem lidos – sua leitura é estratégica para o entendimento do mundo, pois gera conhecimentos fundamentais para qualquer ciência humana.

Da mesma maneira com que a sociedade reproduz em nossas mentes o aprendizado intelectual do mundo, incutindo-nos a lógica aristotélica embutida na gramática verbal, deveria também nos ensinar a leitura de sinais estéticos, por meio de uma “educação estética” que, ao invés,

é deixada ao acaso do autodidatismo das experiências individuais. Os sinais que devemos buscar para compor o conhecimento estético do mundo são aqueles que sensibilizam nossos sentidos e afetam nossa percepção, de modo inconcebível (não-conceitual) e insignificante¹⁰ (sem significado ou sentido).

Para a leitura mais eficiente dos sinais estéticos é preciso treinar a percepção com exercícios que nos livrem, ao menos em parte, do automatismo da lógica, que nos impõe a representação do mundo, no lugar do mundo real.

No princípio, era a percepção – tanto o signo lógico, como o sinal estético têm sua parte material. No signo lógico, a parte material que sensibiliza nossos sentidos (o significante, a forma codificada) é vetor de interpretação convencional, que informa objetivamente o intérprete, gerando em sua mente o “conteúdo”. No sinal estético, a parte material (sons, imagens, movimentos, aromas, sensações, etc.) constitui a própria informação que afeta subjetivamente o receptor. Enquanto a lógica busca nos signos o conhecimento abstrato das interpretações textuais (conteúdos, ideias), a estética constitui seu conhecimento a partir da percepção dos sinais estéticos, provenientes das formas singulares.

A linguagem formal, o “texto”, o expresso, as falas convencionais e cotidianas estão muito longe da troca real, pois ritualizam a comunicação, formam máscaras num teatro social, mais escondem do que realizam a comunicação e esta, quando se realiza, apoia-se antes nas formas não linguísticas. A linguística pretende ser tudo, pretende abarcar tudo, dizer que “tudo é linguagem”, que “tudo é signo”. Mas se equivoca, pois esse mundo em que tudo é signo e linguagem é o mundo lógico, instituído, jogo de convenções que existe, em realidade, para encobrir um outro, sutil, indireto, sub-reptício, pouco conhecido e explorado, ambiente de ar rarefeito em que a comunicação tenta sobreviver apesar de tudo. (MARCONDES FILHO, 2004, p. 72)

10 As coisas, fenômenos e eventos destituídos de significado, não têm valor para a lógica (razão). Logo, para o senso comum, tudo o que não é signo, não tem significado (é insignificante), não tem valor. Contudo, o termo ‘insignificante’ quer dizer apenas de algo que não tem significado coletivo, que não tem “conteúdo” atribuído por uma linguagem. Geralmente, as coisas, fenômenos e eventos desconhecidos surgem inicialmente como algo ‘insignificante’, ou seja, sem sentido ou conteúdo definidos. Todo elemento estético é insignificante.

Fora das linguagens e nos interstícios de seus textos, reside a maior parte do mundo – esse espaço não pode ser significado pelos signos lógicos. Essa parte do mundo real emite sinais sensíveis de sua presença, que o humano pode capturar por meio da estese provocada pela tensão entre essas formas insignificantes e nossa capacidade sensitiva, gerando uma cognição estética, capaz de se tornar conhecimento – desde que nos atenhamos às informações que tais sinais estéticos têm a nos oferecer.

Os sinais sensíveis que povoam nosso ambiente perceptível oferecem-nos as mais variadas informações, na forma de sintomas que a sensibilidade educada do perceptor consegue apreender. Os sinais estéticos ou sensíveis existem como *assinaturas sensoriais* das coisas em nosso horizonte perceptivo. Para melhor entendimento, destacamos e discorremos a seguir, sobre alguns dos muitos sintomas que podem afetar a sensibilidade humana.

Todavia, prestemos atenção ao fato de que não existe um número definido de sintomas da esteticidade. Além do que, eles não afetam isoladamente, mas em confusão. Nem todos se manifestam numa única experiência, assim como nem todos são percebidos por alguém, numa situação específica. Contudo, os sintomas da esteticidade são efeitos reais causados pelos sinais sensíveis, que funcionam como provas da existência das coisas e de nossas relações afetivas com elas.

4.1. Afetividade

Este é um dos tipos de sintomas da esteticidade que tem o poder de nos sensibilizar quando nos encontramos na presença de coisas, fenômenos e eventos. Para tecermos comentários sobre este sintoma é preciso considerar a capacidade do corpo ser afetado, entendida como ‘sensibilidade’, palavra formada da raiz latina *sensatio*, que significa ‘sensação’ proveniente dos sentidos físicos, cuja semântica também conduz aos sentimentos e emoções. Afetividade é também a qualidade

do corpo que permite a percepção de sinais da natureza, tanto quanto dos construtos da cultura e da parte material dos textos que transmitem informações estéticas, para além do significado lógico codificado.

Santo Agostinho (354-430), no intento de decifrar os significados ocultos das palavras dos evangelhos, definia a significação da seguinte maneira: “o signo é, portanto, uma coisa que, para além da impressão que produz nos sentidos, faz com que outra coisa venha à mente como consequência de si mesmo”. (TODOROV, 1996, p. 50)

Aqui, Santo Agostinho acrescenta um elemento novo à relação sgnica, adotada desde a antiguidade. Ele coloca entre o signo e seu efeito produzido na mente, uma “impressão que produz nos sentidos”. Para este pensador, o caminho até a mente passa pela percepção que os sentidos físicos nos proporcionam.

Entre o mundo real e o cérebro existe o processo perceptivo, que tem início na afecção, quando os sentidos são atacados pelos sinais estéticos. Em humanos há os sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) tradicionalmente conhecidos. Alguns animais dispõem dos mesmos sentidos, só que bem mais ampliados em relação a nós. Por exemplo, a coruja dispõe de estruturas nos olhos que lhe permitem enxergar melhor no escuro; a abelha pode ver o infravermelho refletido pelo pólen e a águia pode detectar o rastro da urina de roedores, que reflete a cor ultravioleta captada pelo olho da ave de rapina. Morcegos têm ouvidos estruturados como radar.

Mas há outros sentidos encontrados em animais. Além do olfato excepcional, o tubarão possui um órgão tátil que se situa ao longo da superfície de seu corpo, capaz de detectar mínimas variações de pressão e correntes elétricas de corpos que se debatem na água, o que lhe permite caçar no escuro, como também descobrir camuflagens de suas presas.

Os órgãos dos sentidos são janelas abertas para os sinais provenientes do mundo, que conseguem sensibilizar nossa percepção. Quanto mais bem-educadas forem essas janelas, mais nos aproximamos do mundo

real, permitindo-nos um conhecimento preciso do ambiente em que vivemos. Nossos órgãos dos sentidos são limitados e pouco diferenciados, se comparados com os de muitos animais. Por isso, precisamos educar nossa afetividade de modo que nos permita “preencher as lacunas” de nossas percepções, mesmo sabendo que a maioria dos sinais sensíveis nos será sempre desconhecida.

35 Em boa parte, as lacunas que preenchemos entre uma percepção e a ideia decorrente não correspondem eficientemente ao mundo real. Em relação a uma pessoa de cultura urbana, o habitante do deserto analisa coisas que o cidadão sequer perceberia, como sinais de tempestade de areia, miragens, sinais de água etc. Da mesma maneira, um esquimó reconhece (lê) muitos tipos de neve e gelo, que para um habitante dos trópicos passariam despercebidos. Já um índio amazônico distingue (interpreta) um conjunto muito variado de cores e de formatos de folhas, que o permite sobreviver satisfatoriamente de seus recursos naturais, quando um cidadão em seu lugar morreria de fome, sede, ataques e picadas de animais. Em compensação, o esquimó, o índio e o berbere do deserto seriam atropelados em plena via pública, passariam fome nas ruas de uma grande cidade e acabariam presos por vadiagem ou agressão. Ou seja, além das limitações de nossa sensibilidade, que nos impedem de capturar e interpretar todos os sinais emitidos pelo mundo real, também somos condicionados pelo repertório de signos e textos de nossa cultura.

Por outro lado, é possível ao ser humano ampliar em muito sua capacidade de perceber e distinguir sinais, mesmo que estes permaneçam no campo da esteticidade e jamais venham a compor signos. É a sensibilidade educada que garante a percepção pelos sentidos humanos, e provoca um tipo de cognição que a lógica não alcança.

Um colorista, por exemplo, consegue distinguir milhares de cores, tons e variações imperceptíveis aos olhos dos leigos. Um barista consegue classificar inúmeros tipos de cafés, tanto pelo aroma, como pela

sensação de densidade, aspereza, suavidade do gosto e outros fatores que nem sequer são notados pela maioria das pessoas. Um *sommelier* pode destacar um sem-número de características do vinho, como buquê, taninos, coloração, densidade, frutuosidade, tipos de uva, anos de safra, que passariam despercebidas completamente pelos outros. Um músico detecta intervalos sutis (comas) em fragmentos de sons, difere timbres instrumentais, reconhece relações escalares, harmonias, ritmos e sucessões melódicas que muito poucos teriam condições de perceber conscientemente. Um cientista consegue sentir a presença de um padrão natural em sinais de fenômenos tão sutis, que aos sentidos de alguém pareceriam ruídos caóticos. Um médico aprende a ler sinais numa tomografia que seriam certamente ignorados por pessoas destreinadas.

Há muito mais conhecimento a ser construído com a percepção dos sinais estéticos, do que apenas no mundo formado com as linguagens da cultura. Para adentrar esse estranho campo da percepção é preciso ater-se à sensibilidade.

36 Só é possível a leitura de um signo (texto) quando ele se refere a um objeto ou experiência já cadastrada na cultura, pela representação. Mas existe uma grande parte do mundo que pode ser percebida, embora não significada, sentida, contudo não decifrada, porque só pode ser conhecida a partir de sua presença diante do perceptor, na forma de um fluxo não significante de experiências vívidas.

A percepção se realiza num *campo perceptivo* e o percebido não está “deformado” por nada, pois perceber é diferente de fazer geometria ou física. Perceber é diferente de pensar e não uma forma inferior de pensamento. A percepção *não é causada* pelos objetos sobre nós *nem é causada* pelo nosso corpo sobre as coisas: *ela é a relação* entre elas e nós e entre nós e elas [estese]. O que torna possível e real essa relação? O fato de que nós e as coisas somos seres corporais. A percepção é um acontecimento ou uma vivência corporal e mental. (CHAUI, 2005, p. 138)

A sensibilidade não é apenas uma condição para a percepção dos sinais estéticos, mas também um atributo da *cognitio sensitiva* que já existe no humano, bem antes dele arquitetar seus primeiros conhecimentos

intelectuais. Quando a sensibilidade se torna consciente pelo treinamento, educação e exercícios constantes enriquece enormemente o conhecimento do mundo real.

Do ponto de vista do conhecimento estético, a afetividade deve ser entendida como sinônimo de poder ser ‘atacado’, ‘atingido’, isto é, *afetado* por algo. A possibilidade de ser atacado pelos sinais do mundo real, como também pelos sinais codificados das linguagens (significantes), é condição fundamental para o sucesso do indivíduo em meio ao ambiente. Só processamos algum conhecimento quando sinais da natureza e da cultura nos afetam consciente ou inconscientemente, de modo que a partir da experiência de ser afetado pelo mundo é que procedemos a algum tipo de juízo.

37 A excessiva valorização conferida às elucubrações intelectuais do pensamento conceitual, acrescida da ojeriza do corpo cultivada pela moral religiosa e pelo preconceito idealista, promoveu um silenciamento ostensivo sobre a afetividade, nos vários sentidos do termo. A palavra ‘anestesia’ pode ser interpretada como *não-esteticidade*. O esquecimento do corpo requerido pelo pensamento racional anestesia o pensador para o mundo real em nossa volta, tornando seu corpo insensível.

Até hoje muitos creem na possibilidade do pensamento abstrato ser completamente independente dos afetos do corpo; nem sequer consideram que a mente não pensa sem o imprescindível auxílio da percepção sensorial, que só comunica ao cérebro resumos dos afetos previamente selecionados pela sensibilidade.

A dimensão do afeto sempre foi ideologicamente tratada como o lado obscuro, senão selvagem, do que se apresenta como o rosto glorioso e iluminado do entendimento, ou seja, do principal procedimento da razão. Esta, entronizada pelo ascetismo judaico-cristão e pelo pensamento liberal-utilitário, proclama-se parceira do espírito e alheia ao corpo. (SODRÉ, 2006, p. 44)

A afetividade é altamente dependente da atenção que o perceptor empresta à experiência estética. Portanto, ela varia de indivíduo para

indivíduo e frequentemente é obliterada pelo pré-conceito lógico, que calcula antecipadamente o aparecimento das coisas, deixando de ler o afeto que se encerra em sua presença. A ânsia em inteligir o mundo ensurdece o logocêntrico para a vibração das formas patêmicas do real.

A cultura logocêntrica¹¹ nunca favoreceu uma educação dos sentidos que promovesse a percepção de sinais estéticos, mas apenas dos signos de textos mais adaptados para veicular o *Logos*, como única via de acesso ao mundo metafísico. Com essa operação milenar, a cultura ocidental saturou de logicidade os canais de manifestação de nossos sentidos, embaraçando nossa capacidade de perceber os sinais estéticos do mundo.

Com o advento e a mundialização das mídias digitais, imensas porções de esteticidade dos textos culturais e dos fenômenos naturais vieram à tona exigindo um novo tipo de leitura do mundo. Ao considerarmos a imbricada relação de afetividade entre nossa percepção e os sinais estéticos comunicados pelas mídias perceberemos a crescente presença da *aisthesis* na cultura, que está deixando de ser o domínio do *Logos*.

4.2. Emotividade

Uma das muitas faces da ocorrência estética, a emotividade é um sintoma proveniente dos sinais sensíveis, que conduzem à possibilidade de gerar ‘emoção’¹². Esse vocábulo está vinculado a noções de movimento, de

¹¹ ‘Logocentrismo’ é um neologismo inventado pelo filósofo alemão Ludwig Klages (1872-1956), no começo do século XX, porém ampliado em seu alcance epistêmico pelo pensador francês contemporâneo, Jacques Derrida (1930-2004), para descrever a centralidade do *logos* no fundamento do pensamento ocidental. ‘*Logos*’ é uma palavra grega, derivava do verbo ‘lego’, que significa ler, dizer, pensar. Corresponde aos termos latinos ‘*verbum*’, ‘*ratio*’ e ‘*oratio*’ (verbo, razão, discurso). Para Derrida, o *logos* alcança sua máxima hegemonia sobre a cultura ocidental com o advento da escrita e, posteriormente, da tipografia gutenberguiana. Para Derrida, o *logos* provoca uma diferença (*dia-pherein*), que significa um afastamento, um distanciamento entre a palavra escrita, tornada objeto em uma folha de papel, e a palavra pronunciada pela boca humana, sujeita ao subjetivismo do autor. Quando a cultura ocidental apostou na escrita, em detrimento da oralidade, provocou um esgarçamento espaço-temporal entre o discurso humano presencial e a palavra atemporal tecnologizada pela tipografia, que suprime a humanidade do verbo.

¹² Do latim *Emotionem*, termo derivado de *Emotus*, participio passado de

onde também provém a palavra latina *commuovere*, velha conhecida de artistas e políticos, que significa mover os sentimentos e os pensamentos das pessoas para uma nova posição estética e/ou intelectual.

A tradição logocêntrica nunca apreciou a mutabilidade ou o movimento, por que sempre buscou por uma verdade imutável (exata), que não pode ser transformada, porque se entende como perfeita. O *Logos* evita os sacolejos das emoções vitais porque, segundo a lógica, para alcançarmos o entendimento racional do mundo é preciso um distanciamento crítico em relação aos sentimentos, de vez que se torna muito difícil analisar intelectualmente as coisas que se movem (*emovere*) sensivelmente. O *Logos* congela o devir (o inconstante vir-a-ser das coisas) do mundo para fixar identidades regulares em seu lugar. Assim, a lógica não pode se emocionar, ela não pode mover conceitos de um lado a outro sob pena de se desentender.

39 A emotividade é um importante aspecto dos sinais sensíveis que emergem das coisas e eventos estéticos, por que diz respeito à capacidade desses sinais em mover seu perceptor da antiga posição, para uma nova perspectiva em relação à coisa ou evento que o emocionou – processo análogo ao produzido por qualquer conhecimento que nos faz mudar de posição. A força para mover uma pessoa de sua posição (física ou psicológica) está na eloquência desses sinais, que persuadem o perceptor a dar-lhes uma atenção que não dispensa aos elementos ordinários de seu ambiente. A emoção participa do conjunto dos sintomas provocados pelos sinais sensíveis, quando essas ocorrências despertam o estranhamento, a surpresa provocada por algo novo ou visto de uma nova perspectiva.

Emovere, constitui-se do prefixo *e* (in = dentro) e da raiz *motus* (motor, movimento) e significa agitação interna, movimento das entranhas. Em seu primeiro significado, o termo ‘emoção’ significa um chacoalho resultante do impacto de uma comunicação estética e/ou intelectual na estrutura física do corpo. A emoção ocorre quando algo ou alguém “abala”, “mexe” com nossos sentimentos e/ou pensamentos, nos fazendo “mover” física e/ou mentalmente de uma posição a outra. EDUCAÇÃO significa *mexer*, *mover* alguém de uma posição de ignorância para outra posição de saber. Não há EDUCAÇÃO sem EMOÇÃO.

A emoção é o resultado desse solavanco inexplicável que nos empurra para fora de nossas cercas lógicas e, antes que possamos nos recompor atrás do biombo intelectual, expõe-nos ao vento inclemente do inesperado, que nos revela desnudos no mundo.

Até por isso, a emotividade faz parte dos rejeitos sensíveis que a intelectualidade abandona ao largo de suas interpretações, de modo a justificar suas ideias sobre as coisas e eventos classificados em definições lógicas. A dificuldade da sociedade logocêntrica em se debruçar sobre a questão da emotividade humana só tem conduzido a uma incompetência cognitiva, deixando escapar imensas oportunidades de aprendizado estético, capaz de oferecer ao humano conhecimentos fundamentais para a leitura do mundo.

Emocionar-se é ser co-movido pela afecção dos sinais estéticos, o caminho mais eficiente para transpormos as barreiras lógicas que nos fixam no firmamento da abstração, e proporcionarmos as transformações que a sociedade reclama. A emotividade é o sintoma dos sinais estéticos que excita nossa vontade a realizar o desejo que nos empurra (*emovere*) pela vida afora.

40

4.3. Passionalidade

A passionalidade é outro sintoma imanente aos sinais estéticos, e atua quando o indivíduo se submete à experiência vívida das coisas e eventos, deixando-se sofrer com a influência perturbadora desses sinais. A passionalidade é a condição da paixão, criada pelos sinais sensíveis, quando eles abalroam nossos sentidos gerando a memória de uma experiência.

Não há paixão onde tudo está previsto. A derradeira meta da lógica é a previsão completa do futuro. No mundo da lógica o inesperado é sinônimo de falso, antônimo de verdadeiro, oposto ao bem. Por isso o horror dos logocêntricos diante do desconhecido.

Proveniente do termo grego *pathos*, a ‘paixão’ se transforma no vocábulo latino *patio*, para significar a capacidade de sentir, sofrer, suportar, aguentar... a carga emocional positiva ou negativa, imposta sobre nós por algo, alguém ou por um evento que nos co-move até o íntimo, arrastando-nos para uma existência paralela ao *logos*, na qual nos tornamos ‘pacientes’ (*patio*) de sentimentos muito pouco inteligíveis, mas fartamente perceptíveis.

41 A paixão, culturalmente vinculada pela tradição a estados psicológicos debilitantes, quase sempre teve uma interpretação pejorativa do ponto de vista intelectual, não apenas porque ‘turva’ a clareza do raciocínio, mas principalmente porque toma conhecimento do mundo de maneiras diferentes daquela proposta pelo racionalismo idealista. Em outras palavras, a passionalidade é a condição do sofrimento. Mas não sofremos apenas a dor ou situações ruins, também sofremos um susto, a investida biológica de um desejo, de um gozo. Ninguém realmente conhece sem sofrer a experiência. Mas para conhecer pela paixão é preciso ser ‘paciente’. A ‘paciência’ é a virtude que nos dá o tempo necessário para sofremos a influência dos sinais estéticos e dessa ‘paixão’ constituir o conhecimento sensível do mundo. O *logos* não se apaixona porque é ‘impaciente’, não quer ser transformado pelo mundo, mas transformá-lo em conceito.

Os sinais sensíveis que nos predisõem à passionalidade encontram-se nas coisas e eventos, mas são acionados por cada um de nós, segundo nosso próprio modo de sentir. Uns se apaixonam mais que outros em uma mesma situação. Ao contrário do conhecimento intelectual, que pode ser apreendido pela mente sem sair de si mesma, olhando o mundo pela janela do conceito, o conhecimento estético exige que passemos pela experiência de algo, que nos submetamos ao atrito com as coisas e eventos arriscando-nos à paixão daí resultante e, após esse áspero e prazeroso percurso, tornarmo-nos pacientes a ponto de entendermos o mundo.

Para os logocêntricos, estética é um termo frequentemente considerado obscuro, ambíguo e vago, simplesmente por que não é definível como os esclarecidos conceitos da razão. E o que torna mais ampla essa incompreensão é o fato de que o campo da estética não se refere tão-somente aos domínios das Artes, mas se estende para além das obras de arte, a outros artefatos, textos, eventos, coisas naturais e toda gama de conhecimentos sensoriais e perceptivos.

Segundo F. Nietzsche, devemos entender que a estética tem suas origens firmemente plantadas em meio à fúria genésica do reino dionisiaco. Enquanto isso, o preconceito logocêntrico, comunicado pelas clássicas definições da verdade, manifesta sua sistemática repulsa ao menor vínculo da sensibilidade humana, com a passionalidade e a eroticidade do mundo.

42 A condenação da experiência erótica, passional, não se baseia apenas em considerações teóricas e conceituais, firmemente estabelecidas no pensamento tradicional, mas guarda também preconceitos religiosos. Porém, se a passionalidade emerge dos rituais dionisiacos que transbordam a libido em tormentosas procissões de desejos e prazeres, então a estética precisa considerar a experiência erótica como uma das bases de seu modo de conhecer o mundo.

O ideal estético tradicional é o da unidade do espírito e dos sentidos, da razão e da espontaneidade. (...) Para esta teoria estética convencional, Freud é uma péssima notícia. Pois a sua lição é a de que o corpo nunca está à vontade dentro da linguagem, nunca se recuperará inteiramente de sua inserção traumática nela, escapando, sempre na sua inteireza, da marca do significante. (EAGLETON, 1993, p. 194)

Filósofos como Micheal Foucault e George Bataille já enfatizaram que as paixões podem gerar experiências limites capazes de produzir superações com relação ao pensamento convencional, transformando perspectivas e o senso comum da realidade.

Os sinais estéticos comunicam-se primeiramente com o corpo – esta coisa excessivamente sensual –, que o logocentrismo denuncia como o

lugar do pecado da paixão. Mas, o corpo também é uma coisa estética, pois emite e recebe sinais sensíveis, dentre eles os eróticos. A existência do corpo é anterior à essência dos conceitos, que se comunicam apenas com as ideias acerca do corpo. Assim como existem profundas diferenças entre uma coisa e a ideia dessa coisa definida num conceito abstrato, o corpo não cabe totalmente na linguagem, pois mais do que um conceito, o corpo é um existente.

O pensamento de Freud então é, por um lado, inteiramente ‘estético’, tendo tudo a ver com o teatro da vida das sensações. São os movimentos do prazer e do desprazer que fazem aparecer um mundo objetivo, em primeiro lugar, e assim todas as nossas relações não-estéticas com esse mundo continuarão sempre saturadas por este hedonismo originário. (EAGLETON, 1993, p. 196)

A passionalidade que emerge dos sinais estéticos é um sintoma constituinte do conhecimento sensível. O fator erótico se encontra tanto nas coisas e eventos, como na capacidade humana de produzir essas sensações. Mas, o erótico é um problema para o logocentrismo filosófico e religioso, na medida em que não se submete a qualquer representação.

43

Enquanto os logocêntricos estão protegidos do mundo sensorial, por detrás das representações lógicas, a presença física de uma coisa diante do racionalista se torna um embaraço, quando despido da intermediação de um signo, ou sem a vestimenta conceitual de um texto que esconda a impudícia de sua realidade material.

A passionalidade sinaliza a capacidade que as coisas do mundo têm de nos atrair para sua dimensão matérica. Trata-se de uma forma de gravidade que nos arrasta doce e violentamente para sua ‘erosfera’ emocionante. A passionalidade é um sintoma da presença do mundo real, que captura nossa atenção, provocando em nós o conhecimento sensível sobre as coisas.

A passionalidade participa dos efeitos de sedução gerados pelos sinais sensíveis que nos afetam. A sedução é parte da eloquência das coisas existentes, que potencializa a paixão que nos perturba e nos envolve.

4.4. Superficialidade

Por mais de dois mil anos, o idealismo permaneceu como o tipo hegemônico de explicação do mundo. Até hoje muitos creem que a intelecção das essências é a única forma de estabelecimento da verdade. E assim, a inteligência tornou-se padrão universal de conhecimento, restringindo a importância dos saberes advindos da percepção e da sensibilidade.

Como grande parte da história do pensamento é narrada pelos idealistas, obviamente a inteligência passou de um mero substantivo, para um grande adjetivo, com características universais. Testes de coeficiente de inteligência (QI) ainda são aplicados indistintamente e apreciados por uma imensa legião de cultores do intelecto, mesmo quando já sabemos que a ‘intelecção’ é uma forma específica de conhecimento.

44

Para a inteligência, as coisas não têm valor ou interesse, porque em seu essencialismo o intelecto visa ler apenas a causalidade, ou seja, as influências que conduzem ao surgimento da coisa, como efeitos de leis universais que atuam sobre os corpos. A inteligência não lê a coisa individual como se fosse um existente, porque não se importa com o mundo sensível, mas com as forças invisíveis (leis, padrões, modelos, normas) que moldam o existente. As superfícies do mundo concreto são, para a inteligência, apenas provas da atuação das influências invisíveis que não estão nas coisas, mas que as causam. Daí decorre o grande valor que o *logos* empresta ao ideal (invisível), e o desprezo pela aparência das coisas concretas.

No entanto, nenhuma leitura interna (intelecção) de quaisquer signos, artefatos, coisas ou eventos pode ser realizada sem uma prévia leitura estética – os fenômenos precisam ser percebidos para serem lidos. A intelecção não é secundária, apenas no sentido de ser posterior à percepção, mas porque também depende dos sentidos que enviam ao intelecto os dados para análise. Depois, a inteligência saca de sua

memória de abstrações os conceitos capazes de encaixar o fenômeno percebido em algum tipo de classificação.

Portanto, ser 'inteligente' não basta para prosperar num mundo em que a velocidade de leitura das coisas demanda uma habilidade sutil para sua percepção no contexto. Precisamos educar nossos sentidos na leitura estética dos singulares.

'Substância' é uma palavra que vem dos vocábulos latinos *sub + stare*, ou seja, aquilo que está sob a superfície ou no interior de alguma coisa. Conceitos não visam a existência singular das coisas, mas somente a sua substância, criada pelo intelecto, a partir da formação de classes abstratas, que definem as ideias sobre a coisa. Daí provém a palavra 'substantivo', que nomeia o conceito da coisa – aquilo que define sua substância, gerando a clássica oposição 'aparência-essência'.

45 Para a inteligência, as coisas que existem não passam de superfícies aparentes, pois o que verdadeiramente importa para o intelecto é a ideia que se faz das coisas, ou seja, sua essência (o ser). Contudo, por mais que se "escavem" as coisas para desvelar sua essência ou substância, o que vem à tona não é mais do que outra superfície, outra aparência. Se avançarmos mais um pouco para revelar outra substância oculta, imediatamente essa nova camada se tornará numa outra superfície. A tentativa de fugir da aparência externa das coisas conduz à ilusão intelectual de que sob a superfície capturada apenas pelos sentidos físicos encontra-se a 'verdadeira' essência das coisas. Isto é, o que as coisas são, de fato, estaria oculto em suas identidades conceituais acessíveis somente ao intelecto.

Mas o intelecto não pode acessar nada que esteja no mundo, a não ser pela via dos sentidos físicos. É a percepção que oferece as informações para a inteligência conceber ideias (conceituar). Desse modo, não existe 'substância' que não seja em si mesma uma superfície, uma aparência que vêm a nós pela via da afecção. Podemos dizer assim, que a 'essência' de uma coisa só pode ser, de fato, o conjunto de aparências que ela tem para nós.

O projeto do *logos* é criar no lugar da realidade seu próprio mundo liso e categorizado – um exército de identidades. Assim, o logocentrismo alimenta a ilusão de que o intelecto humano deve fecundar as coisas aparentes com substâncias ideais, para dar-lhes a essência (o ser), tornando-as aquilo que são. No entanto, já sabemos que as coisas e eventos que ocorrem no mundo vêm a nós como superfícies, emergências de fenômenos, formas às quais atribuímos significados (conceito). De fato, o “conteúdo”, a substância ou essência não existe nas coisas, mas apenas no discurso que o *logos* faz do mundo. Quando conseguimos escapar do fetiche da substância (a *phantasmata* lógica), enfim percebemos os sinais sensíveis que provêm das superfícies das coisas que afetam nossa percepção, dando-nos o conhecimento de suas presenças no mundo.

46 A frase ‘as aparências enganam’ resume uma crença logocêntrica que visa justificar a verdade da substância. Mas as aparências enganam somente aqueles que não sabem lê-las. Os sinais sensíveis capturados das coisas emergem das superfícies insubstanciais, são pressentidos pela sua materialidade, de onde podemos constituir o conhecimento estético sobre o mundo real.

A superficialidade não é um *desvalor*, como quer o idealismo, mas um sintoma dos sinais sensíveis, que revela ao humano a realidade das aparências. O mundo real é o lugar das aparências singulares e de suas texturas inconcebíveis. Essa diversidade só existe nas superfícies, pois as substâncias só se identificam com o intelecto.

4.5. Vagueza

A lógica só nos oferece o conhecimento daquilo que já é conhecido. Em outras palavras, ela só resolve problemas, cujas regras para a solução já foram estabelecidas pela tradição. Suas inferências dependem de normativas previamente concebidas e aplicadas genericamente aos fenômenos. Portanto, a lógica é um modo de (re)

conhecimento, que só enxerga as regularidades e identidades entre as coisas – qualidades que se repetem eventualmente em vários entes –, permitindo assim o estabelecimento de classes, categorias, espécies e grupos identitários. Em consequência disso, a lógica que estrutura as linguagens verbal e matemática pode criar o conhecimento intelectual do mundo, (re)conhecendo as coisas e os acontecimentos, como semelhantes aos modelos abstratos desenvolvidos pelos conceitos (que são registros modelares de identidades).

Neste sentido, como faz a lógica linguística para (re)conhecer um cão, como um cão? Ela constrói um esquema abstrato (um conceito) de um quadrúpede e aponta essa classificação na direção de algo que se parece com um cão. Porém, como distinguir o quadrúpede canino, do quadrúpede bovino ou do quadrúpede equino? ‘Quadrúpede’ é uma classificação muito aberta. Neste caso, a lógica precisa especificar ainda mais, criando uma classificação mais restrita de “quadrúpede animal lanoso mamífero doméstico”. No entanto, por mais que a lógica linguística avence na especificação, não seria suficiente para identificar um cão singular, pois nas ruas outros bichos podem ser classificados segundo o conceito acima.

47

A linguagem tenta especificar sempre mais, distinguindo pelagem, focinho, rabo etc. Porém, não há como embutir um cão real dentro de um conceito de cão, pois cada coisa é única e individual, como já sabiam os medievais – *individuum est inextfabillis*¹³. Mas o curioso é que, segundo o racionalismo idealista, nós só podemos realmente conhecer o cão individual se aplicarmos a ele a lógica de seu conceito. Contudo, mais curioso ainda é saber que o cão (re)conhece seu dono, sem precisar de um conceito sobre o humano.

13 Do latim *Inextfabillis*, esta palavra é uma formação que inclui a partícula *in* (negação), associada à partícula *ex* (expressável), acrescida da declinação *fa* (do verbo *fare* – falar), e do sufixo *billis* (capaz de...) e significa literalmente “incapacidade de ser comunicado por palavras”. Trata-se de uma limitação da linguagem verbal já conhecida entre os clássicos e escolásticos. A frase “*individuum est inextfabillis*” se traduz como “as coisas individuais não são pronunciáveis”, o que se fala é sempre “sobre” as coisas, mas nunca elas próprias. A palavra “cadeira” não nomeia um indivíduo cadeira, mas o conceito de uma classe de coisas.

Para nos livrar dessa “dízima periódica” lógica, causada pelos acréscimos de características gerais ao conceito – sem nunca poder identificar um único indivíduo –, devemos recorrer a uma qualidade estética denominada “vagueza”, que pode ser pensada como o espaço entre a “dízima periódica” do conceito e a coisa que tal conceito pretende identificar.

Não se trata aqui de interpretar ‘vagueza’ como oposição à ‘exatidão’ ou ‘distinção’ – qualidades lógicas –, mas entendê-la como um intervalo entre o universal da razão e o singular do fenômeno, que ultrapassamos quando saltamos a distância entre a idealidade do conceito e a realidade da coisa, a fim de (re)conhecermos o cão como a coisa à qual se vincula o conceito de cão. De fato, sinais estéticos da ‘vagueza’ fornecem os dados para a operação que permite aproximar os conceitos sobre as coisas, das coisas mesmas, por meio de uma “aposta” sensível – de uma *crença* que a mente assume ao fazer o salto analógico, da universalidade do conceito para a singularidade da coisa.

48

‘Exatidão’ e ‘distinção’ são qualidades lógicas, cujas funções implicam em separar um conceito, de outros conceitos, uma classe de outras classes, uma categoria de outras categorias etc. Segundo o princípio lógico da não-contradição, se uma coisa é ela mesma, não pode ser outra coisa ao mesmo tempo. Assim, a lógica estabelece as identidades e as distingue “exatamente”.

Entretanto, o mundo real em si mesmo não é distinto, nem tão pouco exato. Todas as coisas misturam-se umas às outras, de modo que não há divisões exatas entre elas, de vez que se interdependem e influenciam-se mutuamente. O limite entre as coisas (sua distinção!) é vago e borrado pela própria natureza do mundo. Entre as coisas do mundo há uma forma de *sfumato* impedindo as definições, que só existem nos modelos abstratos da lógica e da linguagem.

Na medida em que nos dão a sensação do inconstante vir-a-ser do real, os sinais de vagueza atuam em nossa percepção sensível e colaboram na leitura estética das coisas, colocando-nos em contato com

o mundo, que nos parece vago por que está em movimento. Entre o que as coisas foram, são e virão a ser existem as passagens inexatas às quais chamamos de mudança ou transformação. Sinais estéticos da vagueza provêm da percepção da passagem sutil entre um estado e outro das coisas. A exatidão só é possível entre as ideias, com a fixidez e definição dos conceitos, pois o mundo real está em inconstante movimento. Para que possamos ter um conhecimento mais eficiente do real precisamos considerar a vagueza de nossa cognição estética, pois ela simula melhor o mundo do que a exatidão de um conceito.

Faz mais de vinte anos (desde 1998) que a entidade física denominada “energia escura”, cuja principal característica parece que é opor-se à força gravitacional e arrastar as galáxias para longe umas das outras, atormenta os cientistas que não conseguem encontrar uma explicação (conceito, significação, sentido) para tal fenômeno.

49 Do ponto de vista da semiótica, os astrônomos têm apenas sinais da existência de um fenômeno, embora ainda não tenham dele sua leitura interna para conhecer intelectualmente os padrões e leis naturais que regem sua manifestação. Não podem, portanto, lhe definir um conceito. O interessante é que não basta nomear o fenômeno (energia escura) para dominar seus mistérios, a palavra em si mesma não abre para nós o conhecimento da coisa.

Enquanto permanece no limiar da cultura, de vez que os cientistas ainda não conseguiram traduzir o fenômeno em nenhuma linguagem, temos dele apenas seus sinais estéticos, sinais que de fato também são ‘inconcebíveis’, porque a eles não foi possível ainda juntar uma interpretação lógica, para transformá-los em signo e, daí, em conceito.

Tal como a ‘energia escura’ que habita a fronteira do entendimento, os sinais sensíveis pertencem ao campo da estética que, por sua vez, faz limite com aquele da significação, onde tem início do reino da lógica. A ‘energia escura’ só cruzará o umbral da estética rumo à semiosfera da lógica, quando deixar de ser um conjunto de sinais inconcebíveis para se tornar (com o acréscimo de um significado lógico) um texto científico.

Quando falamos da construção de um signo (sinal codificado + interpretações codificadas) quase sempre referimo-nos à linguagem verbal, porque até hoje muitos acreditam que a prova de conhecimento “verdadeiro” se dá quando alguém traduz em palavras (em conceito) um fenômeno qualquer. Por isso temos o cacoete intelectual de considerar o pensamento verbal o único capaz de abrigar verdades, enquanto que aos demais tipos de pensamento – mais precários, no entender da lógica linguística – damos o epíteto pejorativo de pensamento “pré-verbal”.

Se imaginarmos que o pensamento seja a ‘faculdade de se orientar no mundo’, ou o ‘reflexo subjetivo da realidade objetiva’, ou ainda ‘a faculdade de resolver problemas’, então podemos concluir que há um pensamento verbal e um pré-verbal, pois todos os animais fundam seu comportamento numa certa orientação no mundo, num certo reflexo subjetivo da realidade objetiva ou numa certa capacidade de solucionar problemas. Mas, se dissermos que o que caracteriza o pensamento humano é seu caráter conceitual, o pensamento não existe fora da linguagem. (...) Quando se diz que não há ideias independentemente da linguagem, está-se falando de pensamento conceitual. (FIORIN, 2005, p.34)

50 O pensamento “pré-verbal”, de fato, é o pensamento não-verbal, obtido com as demais linguagens da cultura, assim como pela cognição estética. Contudo, podemos concordar com a citação do linguista José Luiz Fiorin num aspecto importante: “Quando se diz que não há ideias independentemente da linguagem [verbal], está-se falando de pensamento conceitual”. Ou seja, admite-se então que há pensamentos que podem se processar em cognição não-verbal – o que implica dizer que existem ideias não conceituáveis, geradas com a percepção de sinais inconcebíveis capturados de textos, coisas e eventos.

Ainda segundo a citação acima, concordamos com o autor quando ele diz que os animais se orientam no mundo e solucionam problemas “sem” o domínio da linguagem conceitual. A essa concordância, acrescentamos que os humanos também somos animais; de modo que a nós nos cabe inclusive uma “certa orientação no mundo”, sem o uso da linguagem conceitual, pois a maior parte do que existe para conhecer só pode ser acessada fora do verbo.

A linguagem verbal é uma imensa máquina de conceitualização, cujo objetivo primordial é categorizar ideias sobre as coisas, igualando os

diferentes para tornar familiar ao homem a perturbadora diversidade do mundo. Mas, quanto “mais compactamente os homens cobrem o que é diferente do espírito subjetivo com a rede de categorias, tanto mais profundamente se desabitua da admiração perante esse outro e, com a familiaridade crescente, se frustram da estranheza”. (ADORNO, 1988, p. 147)

Estranho ao logocêntrico é aquilo que ele não consegue compreender (conceituar). Fora da linguagem (verbal) o mundo é inconcebível, porque nele habitam formas ainda não conspurcadas pela interpretação verbal. Muitas formas projetam sobre nós seus sinais sensíveis, que só podem ser percebidos, nunca conceituados, embora a vagueza de suas presenças contribui com o conhecimento estético do mundo.

4.6. Indefinibilidade

51 Em muitas de suas mais importantes manifestações, o modernismo (versão estilística da baixa modernidade) prestou sua homenagem ao *logos*, seu fundamento primeiro, arremessando boa parte da arte rumo ao puro conceito. O “Urinol” de Marcel Duchamp, um antigo utensílio ordinário, é colocado em exposição e convertido em obra de arte. A partir daí a arte é capturada pela gravidade do conceito da arte: o que importa não é mais a capacidade técnica, a fatura artística ou o fenômeno estético produzido pela obra do artista, mas a inteligência de transformar uma coisa banal, oferecendo-lhe outro significado para além de sua existência ordinária. Ou seja, mais uma vez, por outros meios, a arte conceitual reafirma o essencialismo platônico e cartesiano, privilegiando a criação de conceitos, ao invés de experiências estéticas – isso implica na criação de uma interpretação que só pode ser realizada pela leitura interna da coisa – pelo intelecto. E como de hábito, as qualidades do sensível se tornam irrelevantes para uma arte submetida aos propósitos do *logos*.

O nosso é um tempo em que o projeto da interpretação é em grande parte reacionário, asfixiante. (...) Numa cultura cujo dilema já clássico é a hipertrofia do intelecto em detrimento da energia e da capacidade sensorial, a interpretação é a vingança do intelecto sobre a arte. Mais do que isso. É a vingança do intelecto sobre o mundo. Interpretar é empobrecer, esvaziar o mundo – para erguer, edificar um mundo fantasmagórico de “significados”. (SONTAG, 1987, p. 16)

À maneira da reflexão filosófica, a arte conceitual mantém a manifestação artística como produtora de conceitos – pouco nessa arte é deixado ao sensorial, ao passional ou ao afetivo. A arte conceitual suprimiu de seus *ready mades* a maioria dos sinais que compõem as experiências estéticas, utilizando-se das coisas já significadas pela cultura, para ressignificá-las (atribuindo-lhes outros conceitos) por meio de uma operação de descontextualização.

Ao buscar contrapor-se à metafísica tradicional da arte, o conceitualismo acabou por reforçar a ideia de que a arte é pura essência, pois a define como pensamento teórico. A arte conceitual dispensa o sensorial para se estabelecer definitivamente no *logos*, reproduzindo a milenar advertência platônica contra a sensualidade das formas estéticas e em favor do significado teórico das obras.

52

Alguns dos mais importantes sinais estéticos capturáveis pela percepção são aqueles que não cabem em nenhuma ‘definição’ (processo de compreensão de características comuns que formam um conceito). Enquanto os sinais sensíveis escapam da definição fabricada pelo conceito, a cultura logocêntrica considera a ‘indefinição’ uma qualidade negativa, porque acredita que tudo aquilo que não pode ser definido dentro de um conceito deve ser desqualificado como falsidade.

Hoje sabemos que todas as ocorrências que não são reduzidas a conceito formam a maior parte do que existe no mundo. Desprezá-las ou negligenciá-las seria recusar-se a obter um conhecimento precioso da realidade.

A indefinibilidade dos sinais estéticos evita que eles se reduzam a signos, mantendo-os como “radicais livres” em meio aos textos da cultura, tanto quanto nos fenômenos naturais, sendo alcançados pelo

perceptor apenas quando este suspende seu cacoete logocêntrico de buscar sentido em tudo. No mundo real as coisas não fazem sentido, portanto não têm a finalidade de gerar uma resposta definida. Está no espaço da indefinibilidade de algo o frescor de um possível novo conhecimento.

O aspecto da indefinibilidade dos sinais estéticos vem a nós pelo fato deles serem produtos da materialidade das coisas e dos eventos. Só é possível deduzir a definição de ideias sobre as coisas, pois as coisas mesmas não são definíveis. Mas como obter informação de algo ‘indefinível’? Utilizando-nos da percepção dos sinais que vem a nós pela tensão da experiência que temos de uma coisa ou de um evento.

O que não tem extensão, não pode ser definido e, portanto, é incomensurável. Ao romper com a noção de moldura, Mondrian já sentia a impossibilidade de definir (dar limites e medidas para) sua arte, permitindo assim a indistinção entre o que seria externo e interno ao seu fazer artístico. Tendências de um teatro contemporâneo já ensaiam misturar-se com o espectador, rompendo com a cerca tradicional que define atores no palco e o público na plateia; o cinema, vez por outra, já mistura não-atores em não-cenas captadas em *realities* filmados, enquanto as performances de promotores culturais derramam-se pelas ruas, em *flash mobs*, invadindo o espaço que não pertencia às Artes.

53

A definição (parte do processo de formação de um conceito) é uma moldura imposta pelo pensamento ao trecho do mundo real que ele pensa poder capturar com seu entendimento lógico. A tal “emolduramento” o logocêntrico denomina ‘objeto’, que é praticamente sinônimo de conceito (concebido pelo pensamento) acerca da coisa que a mente focaliza.

Aquilo que não pode ser medido, não pode ser definido (colocado dentro de uma moldura: classe, categoria, espécie), e essa indefinição é muito comum no campo estético e das Artes. Assim, se a fruição estética, dentre elas o artístico, é intensiva – ocorre simultaneamente como uma epifania –, não há extensão suficiente para medi-la. Sem

essa medida não há como capturar o tempo, muito menos gerar segmentação suficiente para constituir signos e discursos. Por isso, os sinais de indefinibilidade de um fenômeno indicam sua esteticidade.

Sinais estéticos de indefinibilidade fustigam a soberba da lógica, que sonha mensurar o mundo para compreendê-lo em seus conceitos. Mas a interminável lista de fracassos da razão nos pôs mais humildes, a ponto de percebermos que o mundo é infinitamente maior do que o pequeno trecho que as linguagens de nossa cultura conseguem em parte significar. Desse modo, nos instantes em que a vigilância do *logos* fenece, vislumbramos o mundo em sua real indefinibilidade, quando nossa percepção esbarra com a sensação de algo que transborda a medida do razoável e nos transporta para fora do sentido.

A impossibilidade de ser medido obriga-nos a um silêncio insignificante diante do fenômeno estético – o silêncio das linguagens. “[Mas, o] silêncio não é diretamente observável e no entanto ele não é o vazio, mesmo do ponto de vista da percepção: nós o sentimos, ele está ‘lá’ (no sorriso da Gioconda, no amarelo de Van Gogh, nas grandes extensões, nas pausas)” (ORLANDI, 1992, p. 47).

54

Fora das linguagens, nos vastos campos inconcebíveis dos sinais estéticos encontram-se os efeitos da indefinibilidade do mundo real.

4.7. Historicidade

A cultura ocidental entende o tempo como a duração da passagem de um estado a outro, em um sentido linear. Mas tal noção de tempo demanda que haja um espaço em que a ação ocorre sobre as coisas, para que os estados se modifiquem. De modo que não pode haver tempo, se não houver espaço (extensão). Por outro lado, quando a intensidade cresce, menos perceptível é a extensão. O que é intenso oblitera a função do tempo.

Leibniz e seus contemporâneos pensavam ser o tempo uma cadeia ininterrupta de causas e efeitos sucedendo-se inalteradamente. Até

hoje a maior parte das pessoas aceita isso como verdade natural. No entanto, a consequência dessa maneira de pensar conduz a outra ideia: se há uma cadeia de causas e efeitos é lógico imaginar que tal linha segue em um sentido – quem sabe o sentido da vida! –, sem possibilidade de retorno. O conceito da irreversibilidade do tempo, isto é, das coisas jamais se desfazerem, é aceito pela ciência atual, embora alguns teóricos já estejam divergindo disso.

A cadeia dos verbos “*Veni, vidi, vinci*” (“Vim, vi, venci”) nos informa sobre “a ordem dos feitos de Caesar, sobretudo porque a sequência de pretéritos coordenados é usada para reproduzir a sucessão de ocorrências relatadas. A ordem temporal dos eventos enunciados tende a espelhar no tempo ou na importância a ordem dos eventos ocorridos”. (Jakobson *appud* SANTAELLA, 2001, p. 273)

A linearidade temporal se deve à teleologia do pensamento logocêntrico, já que o *telos*¹⁴ implica numa distância a ser percorrida. Esse percurso constrói o significado, baseado em um sentido (rumo, caminho, direção) atribuído pela lógica. A distância percorrida produz certa sensação de duração, porque ocorre no que parece ser um espaço existente entre o antes e o depois.

55

Por outro lado, o tempo também pode desaparecer se abolirmos a distância entre o sujeito e o objeto de sua atenção, por meio de uma presentificação direta e simultânea, obstruindo a constituição de um sentido que percorra a distância entre eles – um sentido em direção ao futuro. Na construção de seus conceitos, o pensamento lógico sempre se antecipa aos acontecimentos para prevê-los, gerando uma linha de tempo que vai do “antes” na mente ao “depois” no real. Essa linha temporal está representada nas linguagens, mas ela é artificial.

O modo de perceber o tempo se difere de cultura para cultura. O tempo em si mesmo não existe como tal, trata-se de um signo que

14 “*Telos*” é uma palavra grega que significa ‘finalidade’. Algo que ocorre na distância do tempo e do espaço, uma espécie de meta, que se encontra no fim de um processo. Em português, temos palavras como ‘televisão’, ‘telegrama’, ‘telecomunicação’, ‘telefone’. Essas palavras indicam uma ‘distância’ a ser percorrida, como ‘televisão’, que pode ser traduzida como ‘visão a distância’. Ou ‘telegrama’, que significa palavras enviadas a distância.

representa o movimento relativo das coisas. Quando o espaço – a extensividade material das coisas reais – não pode ser estabelecido ou seu entendimento está prejudicado por quaisquer circunstâncias, o tempo sofre alterações imprevisíveis.

O tempo se fragmenta na experiência estética e perde completamente seu caráter normatizador. É muito comum depoimentos de pessoas que passam por experiências emocionais (estéticas) marcantes dizerem ter ‘visto’ ou ‘percebido’ o tempo passar de maneira diferente, mais acelerado, lento ou distorcido.

O tempo não é um receptáculo de instantes, não é uma linha de momentos sucessivos, não é a distância entre um “agora”, um “antes” e um “depois”, mas é o movimento interno dos entes [seres] para reunirem-se consigo mesmos (o presente como centro que busca o passado e o futuro) e para se diferenciarem de si mesmos (o presente como diferença qualitativa em face do passado e do futuro). O ser é o tempo. (CHAUI, 2005, p. 209)

56 Parafrazeando Martin Heidegger, cujo título de um de seus mais conhecidos livros é “Ser e tempo”, Marilena Chauí faz entender que não há tempo sem a existência de seres, isto é, de entes, coisas, eventos, por conta de suas extensões, formas sensíveis e, portanto, de espaço. Dizer que “o ser é o tempo” implica concordar que existe apenas o espaço, no qual o tempo se instala como um efeito, a partir de nossa percepção das durações – das transformações e movimentos que a matéria sofre.

Como em português o verbo ‘ser’ também é um estado (estar), podemos traduzir a frase de Chauí como “O ser está no tempo”. Mas, o que é o “ser” que se constitui no tempo? ‘Ser’ vem do termo latino *esse*, que gera a palavra ‘essência’, uma velha conhecida da metafísica. Substância e essência são abstrações lógicas que não se encontram nas coisas (não há essência nas coisas, apenas existência), mas em nossa mente, como representação do mundo. Desse modo, se o ser está no tempo, ele existe tão-somente nas linguagens, como texto de signos – tanto o tempo, como o ser, são signos.

Para o budismo, o tempo acontece apenas na mente humana, enquanto que no mundo real é sempre um “aqui e agora”. Nós, ocidentais,

observamos de fato somente o movimento. Porém, a ideia de que o movimento está no tempo não procede. Relógios não marcam o tempo, só fazem a comparação entre movimentos. O movimento da Terra em torno de seu próprio eixo, dividido em 24 partes (horas), é replicado no mecanismo do relógio. Desse modo, o relógio se transforma em uma referência entre dois ou mais movimentos: em relação ao movimento da Terra, qual dos carros se movimentou mais rápido para alcançar a chegada antes do outro? O relógio simula o movimento da Terra, traduzindo em “tempo” o movimento necessário ao crescimento e amadurecimento dos grãos até a colheita da plantação. Portanto, o que realmente se mede é a diferença entre o movimento da Terra, em relação aos movimentos de coisas e eventos que precisamos comparar.

57 Nos termos da física, o tempo pode ser substituído completamente pelo espaço. O que existe em nossa mente é a sensação de nossas experiências ocorrendo em movimento sequencial (linear) e a sensação de sua duração é transformada em signo em nossa mente, de modo que possamos pensar sobre nossas experiências. O movimento é momentâneo. Uma vez que nos movimentamos de uma posição a outra, aquela posição anterior já não existe mais, embora guardemos a impressão mental de que o movimento “durou algum tempo”.

A ideia de que o tempo “corre” do passado para o presente e, adiante, para o futuro, foi reforçada na cultura ocidental, a partir dos modos de leitura das diversas escritas que permitiram o registro de testemunhos encadeados logicamente, para satisfazer a sensação de que as ações humanas são fruto de causas e efeitos regulares, que ocorrem “no tempo”.

O que temos de real é o instante, porque a duração (do tempo) é uma construção simbólica que varia conforme a cultura. Se existe alguma realidade no tempo, ela reside no instante. O “tempo é uma realidade encerrada no instante e suspensa entre dois nadas”. (BACHELARD, 2007, p. 17).

Na obra de arte, por exemplo, a sensação do tempo é embaralhada pela manifestação presencial dos sinais estéticos (instantânea). Uma obra que precisa da presença física do conhecedor para ser conhecida, não tem vínculos com o passado, nem com o futuro – não tem tempo.

Se o tempo propriamente não existe, a sabedoria humana é formada pelo conhecimento do movimento das coisas, de modo que todo o conhecimento só pode ser histórico. A historicidade do conhecimento se caracteriza pela necessidade de sabermos como o movimento das coisas se dá, prevendo-lhes o comportamento.

Somos forçados a dizer: “muito tempo, durante, enquanto. A duração [do tempo] está na gramática, na morfologia, tanto quanto na sintaxe” (BACHELARD, 2007, p. 43). Como signo de uma linguagem, o significado do tempo dificulta a experiência do instante presente, pois nos prende a projetos e projeções produzidos pelo dogma da linearidade temporal.

58

O instante é o lugar do ato. Não se age antes ou depois, mas apenas no instante de sua ocorrência real. A existência do real é fruto de ações que se dão em instantes. A historicidade é uma qualidade dos sinais sensíveis que nos fazem perceber o movimento das coisas.

4.8. Diversidade

No conto ‘Funes, o Memorioso’, Jorge Luis Borges se serve de sua narrativa para nos dizer da imensa importância do esquecimento para o proveito da linguagem. O personagem dessa história não consegue se esquecer de nada, lembrando-se de cada detalhe de sua vida. Por isso, não sabe generalizar o que é particular, sendo incapaz de romper com a singularidade das coisas e seus movimentos, para se esquecer das diferenças entre elas. Não consegue juntar as coisas por similaridade para criar conjuntos de semelhantes e formar conceitos racionais. Borges, nesse conto, chega a dizer que “pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair”.

Esquecer as diferenças, sonegar os detalhes, desconsiderar as particularidades e os acidentes que fazem cada coisa diferente da outra é fundamental para o funcionamento do pensamento intelectual (conceitual), porque a linguagem verbal só funciona a partir de identidades, classificações, especificações e generalizações.

Quando pensamos verbalmente, as palavras se tornam rótulos de caixas onde estão contidas qualidades necessárias e suficientes para definir uma classe de coisas. Exemplo: a palavra “arroz” não nomeia, não indica, nem representa aquele único arroz feito pela mãe de uma única criança, na cidadezinha em que ela nasceu. A palavra “arroz” é o rótulo de uma caixinha (conceito) que guarda as seguintes qualidades abstratas: planta da família das gramíneas, vegetal, granular, domesticado, serve de alimento a animais e humanos.

Se continuarmos nessa sequência, podemos pensar na palavra “panela”, que também é o rótulo de uma caixinha abstrata (conceito) que guarda as seguintes qualidades: instrumento da família dos utensílios culinários, de forma cilíndrica, geralmente com tampo, que serve para cozer alimentos.

59

Quando alguém nos diz para pegar a panela e colocar arroz para cozinhar, não fala “nesta” panela e “neste” arroz, mas em qualquer panela e qualquer arroz porventura existentes ali perto. As palavras não dizem as coisas, elas rotulam ideias gerais que a linguagem organizou sobre espécies de coisas.

Quando Funes, no conto de Borges, se lembra daquele arroz que comeu na casa de uma tia, quando era criança e estava de férias escolares noutra cidade, sua memória registra singularidades que não podem ser colocadas em discurso verbal. Toda vez que ele ouve a palavra “arroz” lhe vem à mente todos os diferentes pratos de arroz que ele comeu durante sua vida – a lembrança o impede de pensar e de se comunicar. Por isso, diz Borges que é preciso esquecer as diferenças, para poder pensar (com palavras).

As palavras que rotulam os conceitos ajudam a colocar as caixinhas abstratas bem separadas, umas das outras. Como diz o ditado popular: “uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa”. O certo é que esse ditado popular está parafraseando o princípio lógico da não-contradição, segundo o qual se uma coisa é ela mesma, não pode ser outra coisa, nas mesmas condições. As palavras, então, não nomeiam as coisas, mas separam ideias de outras ideias.

O processo de ‘abstração’ é um esquema intelectual que despreza as singularidades de uma coisa, para que a palavra possa representar o conceito que dela fazemos em nossa mente. Abstrair é trazer para o mundo interior do intelecto as impressões externas, evitando-se o excesso de diversidade existente ‘lá fora’, de modo que se possa retirar dessa entrada de dados só aquilo que pode ser identificado, ou seja, a seleção das qualidades comuns encontráveis em exemplares que se conformam a um modelo hipotético, como representação de uma categoria.

60 Essa operação intelectual era mais facilitada ao tempo em que a principal mídia do conhecimento era a escrita. O que os livros transmitem são diagramas mentais sobre o mundo. “O homem de uma sociedade letrada e homogeneizada já não é sensível à diversa e descontínua vida das formas”. (McLUHAN, 2003, p. 34)

Com o advento das mídias cineaudiotactuvisuais¹⁵, a sociedade deixou de interpretar o mundo apenas por meio de palavras, incluindo

15 Neologismo que tem por objetivo definir características da comunicação das mídias contemporâneas. As mídias digitais vêm atualizando o conhecimento e oferecendo múltiplos veículos para as diversas linguagens que compõem a cultura humana: ‘ciné’ se refere a imagens em movimento; ‘audio’ se refere a todo tipo de som captado e processado pelas mídias digitais; ‘tactu’ diz respeito a todo toque de dedos, mão, braços e quaisquer outras partes do corpo humano, que ganha significado quando processa um comando em qualquer dispositivo com superfície sensível ao toque; ‘visual’ diz de toda imagem captada, produzida e comunicada. A neopalavra ‘cineaudiotactuvisualidade’ visa englobar os principais sentidos físicos que podem ser acionados para processar informação e conhecimento por meio das mídias digitais. A ‘cineaudiotactuvisualidade’ não difere da antiga mídia monotemática apenas em função de quantidade, porque ao se compor de várias linguagens que se articulam numa mensagem híbrida, ela oferece ao indivíduo uma experiência cognitiva completamente diferente. Quando as linguagens e os modos de apreensão de informação se diferem, a forma e o sentido do pensamento se transformam radicalmente.

em seus processos de leitura os sons, imagens e movimentos que não comunicam apenas ideias, mas também formas singulares, particulares, incapazes de serem generalizadas, pois são reproduções virtuais das coisas do mundo. Imagens, sons e movimentos não comunicam só ideias gerais sobre as coisas (como as palavras e os números), mas também boa parte de suas individualidades e singularidades, que povoam a imensa diversidade existente no mundo real.

Isso demonstra a diferença entre a comunicação de abstrações por meio de palavras e números e a comunicação cineaudiotactuvisual das particularidades e singularidades das coisas.

61

Como a palavra é a guardiã do princípio lógico da não-contradição (A é A, B é B, impossível haver A que seja B ou seu inverso), o pensamento tradicional foi capturado pelo dualismo que vê o mundo por meio de opostos – bem ou mal, certo ou errado, verdadeiro ou falso, belo ou feio, justo ou injusto, macho ou fêmea, aparência ou essência etc. O que perturba os logocêntricos é o fato da tecnologia da cineaudiotactuvisualidade provar que o mundo é extrema e irreduzivelmente diversificado em si mesmo, inviabilizando o diagramático e reducionista ‘raciocínio por oposição’ comunicado pelas letras. Segundo Heráclito, “se no universo existem opostos, o amor e o ódio, a paz e a guerra, a calma e o movimento, a harmonia entre os opostos não se realizará anulando-se um deles, mas justamente permitindo que vivam em contínua tensão” (ECO, 2004, p. 72).

Ao reduzir o mundo em dois polos opostos, os logocêntricos cegaram-se para toda a imensa gama de variações existente entre eles, que constituem as coisas reais que nos afetam os sentidos. Não existe oposição entre as coisas do mundo, mas apenas nas classificações e categorizações abstraídas pela mente. Os logocêntricos buscam pela harmonia intelectual entre os opostos, mas sempre tropeçam na diversidade existente nas coisas que eles imaginam ser iguais (idênticas).

Diz o pensador de Éfeso que “o contrário é convergente e dos divergentes nasce a mais bela harmonia, e tudo segundo a discórdia”

(HERÁCLITO, 1985, p. 80). Desde os gregos pré-socráticos já se sabia disso: apenas a diversidade entre as coisas garante ao humano sua própria existência. O mundo tornado idêntico, homogêneo e planificado, tende ao equilíbrio das energias, acarretando uma indistinção geral – a própria definição de morte.

É a tensão existente entre as diferenças singulares das coisas que gera a variação de potencial necessária para a manutenção da vida. Se uma coisa existente no mundo tivesse identidade total com seu conceito – eis aí a utopia dos idealistas! –, não precisaríamos conhecer o mundo, pois bastariam as ideias. Contudo, se todas as coisas fossem mesmo idênticas a seus modelos abstratos (conceitos, fórmulas, textos), não haveria mais o que conhecer – tudo já teria sido pensado.

Um médico que apenas conhecesse os conceitos gerais sobre o corpo humano, suas teorias médicas e os padrões regulares de saúde, não teria o que dizer sobre uma imagem tomográfica, pois a efetiva informação se encontra justamente na diferença entre o corpo real e a teoria do corpo.

62

Imaginemos, por um instante, que todas as letras fossem iguais a “d”, que todos os números fossem iguais a “6”, ou ainda que todas as notas musicais fossem iguais a “fa”. Assim, não haveria como decifrar mensagens escritas, fórmulas matemáticas, nem criar músicas. Se as coisas tendessem à identificação geral, não haveria a possibilidade de comunicar o conhecimento. O único conhecimento possível é o conhecimento das diferenças.

Para provar se o confeitoiro é bom (se *conhece* o que faz!) ninguém experimenta sua receita, mas seu bolo. Para saber se o arquiteto conhece o seu ofício ninguém habita em seu projeto, mas em sua construção. Para saber se o artista criou uma bela melodia ninguém lê sua partitura, mas ouve sua música. Em suma, o conhecimento eficiente só pode ser auferido por quem alia a lógica das linguagens à estética das coisas, numa operação em que a segunda orienta e justifica a primeira.

O personagem de Borges não consegue entender – gerar identidades entre as coisas para conceituá-las –, mas detinha a memória das

diferenças (imagens, sons, movimentos, paladares, aromas etc.). Qualquer memória, é a memória de uma diferença.

A memória se perde na identidade. A identidade é o silenciamento do diverso e a impossibilidade do conhecimento. O conhecimento dos sinais estéticos da diversidade é que garante a memória do conhecimento humano.

4.9. Obscuridade

A lógica entende a verdade como uma eficiente adequação de um conceito ao recorte da realidade que representa, por isso deveria considerar uma associação com o conhecimento estético, porque ser afetado pela confusão e obscuridade do real oferece-nos uma aproximação mais fiel das coisas, em contraste com a “clareza” minimalista do raciocínio abstrato.

63

Clareza é um dogma platônico proveniente do mito da caverna, que simboliza a “luz” da verdade alcançada após o abandono das ilusões, das sombras (daí o par oposto da luz: a obscuridade). A oposição ‘clareza-obscuridade’ é tão moralizante que muitos pensadores se julgam benfazejos amantes da verdade, preocupados em iluminar o homem rumo ao verdadeiro caminho do conhecimento, enquanto lutam contra a obscuridade das paixões, dos desejos, dos apetites, das pulsões do corpo. Sua missão “iluminista” tem por meta nos desencarnar completamente, para que sejamos arrebatados pela razão luciferina e nos transformemos em seres metafísicos.

Para que o conceito de algo seja claro, precisa ser re-conhecido, isto é, re-apresentado diversas vezes ao intelecto, tornando-se uma ‘representação’ alfanumérica. Nesse processo, a linguagem deita sua semântica sobre a coisa representada, esclarecendo-a intelectualmente. Mas, tudo aquilo que é novo, original ou desconhecido encontra-se no reino da obscuridade. É por isso que os logocêntricos desconfiam das

Artes, como do desconhecido, pois defendem o já-visto, o re-conhecido e a representação – as ideias que lhes são claras.

E como a clareza do pensamento filosófico *ilumina* a realidade?

O iluminismo passa pela técnica de abstração, que transforma a opacidade do mundo em ideias claras e distintas, ao explicá-lo. O processo da explicação¹⁶ consiste na eliminação da complexidade das coisas existentes, substituindo-as por representações mentais simplificadas (signos, símbolos), cuja esquematização gera uma transparência artificial, por onde perpassa a “luz” da inteligência.

Contudo, o mundo real em si mesmo é obscuro e confuso, porque está sempre vindo a ser coisa diversa daquilo que já foi. O movimento e a diferença são as principais qualidades do real, de modo que jamais sabemos o que a inconstância das transformações vai nos oferecer logo adiante – nada está claro, tudo é obscuro.

64 Para que a lógica possa criar representações do mundo ela exige ‘clareza’ conceitual produzida pela abstração (do sequestro) do movimento sensível das coisas. Para citar um exemplo, podemos imaginar que os conceitos se parecem com fotografias de fatos e coisas, que suspendem o movimento do real para permitir um exame claro daquela situação passada. Mas como qualquer fotografia, o conceito só funciona para aquele mundo paralisado, fixado pela definição (a moldura da fotografia) e inventariado no almoxarifado da categorização.

O conceito não pode trabalhar com uma imagem obscura, como quando a câmera fotográfica permanece com o obturador aberto por mais tempo, criando cenários borrados pelo movimento. Não existem

16 Do latim, recebemos os termos *plici/plica/plicare*, que significam ‘pregar’, ‘prega’, ‘dobra’, gerando o termo francês *plissé*, que reafirma a ideia de ‘prega’, ‘dobra’. As palavras que comportam essa raiz latina (*plici*) referem-se a algo que contém dobras, protuberâncias, superfícies de difícil superação. Quando se desejam significar alguma coisa de difícil execução ou de raro entendimento, utilizam-se da palavra ‘complicação’, cujo prefixo latino *cum* significa ‘junto com’ ou ‘ajuntamento’, permitindo designar algo ‘com muitas dobras’ ou algum tipo de evento, coisa ou ideia de difícil acesso, devido suas múltiplas características. A contrário, a diminuição ou eliminação das ‘dobras’ incompreensíveis, deixa de fora (*ex*) ou elimina as *plici* – a palavra ‘explicação’ significa alisar, aplainar, desdobrar, abstrair as complicações de um problema, para torná-lo de fácil acesso ao intelecto.

conceitos em movimento, pois eles não seriam claros. Os conceitos nos parecem claros por que formam diagramas fixos da memória da experiência das coisas. Mas, se os conceitos são procissões de identidades e explicações que marcham ao largo do mundo que nunca tocam, eles não são mais claros nem menos obscuros do que a cognição sensível de um afeto. Os conceitos nos parecem claros, porque imitam a translucidez dos vidros, cuja transparência se deve aos poucos elementos (volume de informações) que interferem na passagem da luz.

A obscuridade do real pode ser entendida como uma pista estética da aproximação com o movimento do mundo. A obscuridade é um dos mais importantes sintomas da esteticidade das coisas, porque nos intui acerca da presença do novo. É preciso mergulhar no estranho umbral da obscuridade, transpor as muralhas da semiosfera, para gozar do delicioso jardim da confusão estética.

65 A primeira pergunta que fazemos diante de algo desconhecido é: “O que significa isto?”, devido a que sempre queremos obter o significado das coisas. Porém, o problema da lógica ocidental está no hábito de comparar as coisas novas com aquelas que já conhecemos. Mas, quando nos deparamos com algo realmente novo, ainda não existe um signo ou um texto que o represente. Não há signo, nem conceito, nem uma codificação social que represente algo realmente novo.

No âmbito da estética não há signos, como já foi mencionado, porque as sensações produzidas pelos sinais estéticos são sempre individuais e subjetivas, impedindo a codificação social de um significado coletivo. Um dos sintomas mais relevante dos sinais estéticos é sua insignificância (o fato de não poder se reduzir a signo).

Ao contrário do signo lógico, que garante a unidade do sistema semiótico das linguagens com a regularidade de seus significados, os sinais estéticos são anárquicos e instáveis. No universo da arte musical, por exemplo, fogia-se da ocorrência do *trítone* (ou quarta aumentada), porque essa dissonância anormal e irregular projetava uma “forte instabilidade [na lógica do sistema]. Foi evitado na música

medieval como o próprio *diabolus in musica*” (WISNIK, 2006, p. 65). A frequência com que a insignificância do fenômeno estético se apresenta nas manifestações artísticas, enseja os motivos pelos quais os logocêntricos e platônicos sempre desconfiaram das Artes, do artista e de todo o campo da estética.

A experiência estética produzida por uma coisa ou evento não pode ser substituída (representada, significada) por um signo-texto-discurso. Para o senso comum, tudo que não fornece um significado codificado é considerado obscuro e insignificante. A insignificância dos sinais estéticos engendra a obscuridade que permeia os limites entre a estrutura lógica e a comunicação estética em uma mensagem.

No passado, a comunicação de formas verbais e matemáticas prevalecia, deixando ao campo da forma estética uma pequena participação no âmbito das Artes (tutelada pela lógica linguística). Com o advento das mídias cineaudiotactuvisuais, o campo da forma estética ganha mais poder de comunicação. Não se tratam apenas de textos e mensagens estéticas à disposição da sociedade, mas de um novo modo de comunicar mensagens qualitativamente diferentes.

66

Vejamos o caso da comunicação dos fenômenos sonoros. A música instrumental é um texto (que contém logicidade) majoritariamente estético por que (1) seus “signos” são radicalmente indiciais (confundem-se com o produto sonoro dos instrumentos musicais); (2) seus “signos” são formas materiais sonoras, sem interpretação conceitual arbitrária; (3) os “signos” da música não têm existência na partitura, mas no desempenho do instrumento/instrumentista. Mesmo os “signos” da partitura não podem ser traduzidos semioticamente em equações matemáticas, orações verbais ou imagens; (4) não há outros signos que substituam (representem) os signos da música, que não pode ser representada por texto de outra linguagem; (5) a comunicação realizada pela música é polissêmica e subjetiva, diferentemente do signo lógico que tende a ser denotado (um significante para um significado) e objetivo – a linguagem musical é uma sintaxe sem semântica!

Na imagem e no movimento, por exemplo, também há elementos obscuros (in-significantes), tais como: tons, cores, manchas, brilhos, contornos, formas, ações, ritmos, texturas, massas, proporções, dimensões, volumes etc. Quem poderia, por exemplo, criar um signo ou mesmo um texto inteiro para representar um tom de violeta ou o passo de uma dança?

Por não se reduzirem a signos, os sinais estéticos geralmente são percebidos com desconfiança, pois são sinais que não se comportam segundo uma regra, mas que parecem se originar de um lugar obscuro, onde as palavras nada contam. Em seguida, se tornam efêmeros e destituídos de sentido. Mas se encontram na obscuridade dos textos da cultura, tanto quanto nos fenômenos naturais. Segundo Jacques RANCIÈRE

[...] existe sentido no que parece não ter, algo enigmático no que parece evidente, uma carga de pensamento no que parece ser um detalhe anódino. Tais figuras não são o *material* com que a interpretação analítica prova sua capacidade de interpretar as formações da cultura. Elas [os sinais estéticos] são os *testemunhos* da existência de certa relação do pensamento com o não-pensamento [cognição estética], de certa presença do pensamento na materialidade sensível, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante. (2009, p. 11)

67

4.10. Paradoxia

Designa-se por ‘paradoxo’ os raciocínios exóticos que têm início em enunciados que, apesar da coerência, levam a conclusões contraditórias. Isto ocorre com alguma frequência no pensamento intelectual, devido a dependência de linguagens de representação, seja verbal ou matemática, cujas sintaxes por vezes conduzem a representações falsas do real. Mas, a ocorrência de um paradoxo tanto pode demonstrar a falsidade, como a veracidade de um juízo. A palavra ‘paradoxo’ significa literalmente o que está *além/aquém da opinião geral*. Em certo sentido, o paradoxo é um absurdo que se instala na linguagem, como demonstram as duas orações:

A frase abaixo é uma mentira.

A frase acima é uma verdade.

Notemos que essas frases formam um jogo de palavras (enunciados contraditórios, cuja conclusão é paradoxal), que revela as quimeras produzidas pelas regras das linguagens, pois no mundo real não há paradoxos. Semelhantes absurdos semióticos são muitas vezes encobertos pela distância interposta entre a coisa representada e representação da coisa, causando muita cegueira inteligente, que impede de ver o mundo de maneira mais estética.

O paradoxo não existe no real, porque o mundo não é representação. As discrepâncias ocorrem apenas no interior dos códigos das linguagens. Ao tentar dar significado (construir um conceito) a uma nova aparição, a lógica linguística saca de suas antigas classificações um conceito para dar sentido ao novo fenômeno, mas quando a novidade não se encaixa na definição, a linguagem tende a recusá-la como um paradoxo. Neste caso, vez por outra, é necessário levantar os paradoxos das linguagens, para problematizar o que a inteligência chama de discrepâncias.

68

Quando ocorre a emergência de algo novo, que se apresenta subitamente aos sentidos, essa experiência demora a ser incorporada ao conhecimento intelectual, pois novos fenômenos não têm nenhuma representação previamente codificada. Devido sua incompreensão, a novidade é alcunhada de paradoxal.

Mas o fato da novidade ser rejeitada pela lógica, ao menos indica que ela já foi 'percebida', embora ainda não significada. Neste ponto é importante lembrar que a novidade se apresenta à nossa percepção por meio de sinais estéticos, que nos afetam *independentemente* da eventual significação lógico-gramatical.

A paradoxia é um dos sintomas estéticos do novo, do original, do irregular. O saber humano só é eficiente quando nos ajuda na adaptação a um mundo em constante transição. A percepção de paradoxos é necessária para o processo de incorporação de novos conhecimentos, sem os quais sucumbiríamos como civilização.

A percepção dos paradoxos não se dá pela via da lógica, que não dispõe de métodos para lidar com eles, mas com a experiência estética. A lógica só resolve problemas conhecidos, situações adaptáveis às leis e normas previamente estabelecidas. Para novos problemas só a percepção estética oferece caminhos capazes de gerar as primeiras cognições.

Muitas experiências estéticas estão saturadas de sinais contraditórios, aos quais devemos a atenção de nossa sensibilidade, sem a preocupação de dar-lhes sentido ou significado.

4.II. Originalidade

69 Galileu disse que o “livro da natureza está escrito em caracteres matemáticos”, afirmando assim que a matemática é a linguagem dos fenômenos naturais. Vejamos algumas consequências desta frase do astrônomo florentino: em primeiro lugar, temos a inconfundível influência da cultura letrada, na forma de um ‘livro’, como se a natureza pudesse se encerrar em suas representações verbo-matemáticas. Em segundo lugar, revela-se a excessiva confiança na capacidade humana de interpretar a natureza, reduzindo-a em ‘caracteres matemáticos’.

É verdade que Galileu pronunciou a famosa frase no século XVII, período em que o humanismo renascentista exultava a capacidade humana de superar a natureza. Mas, ainda hoje existe muita gente que pensa como Galileu, imaginando haver uma ordem fundadora do mundo capaz de ser interpretada pelas linguagens humanas, especialmente a matemática.

Pitágoras (que no curso de suas viagens provavelmente esteve em contato com as reflexões matemáticas dos egípcios) foi o primeiro a sustentar que o princípio de todas as coisas é o *número*. Os pitagóricos experimentam uma espécie de sacro terror diante do infinito e por isso buscam no número a regra capaz de limitar a realidade, de dar-lhe ordem e compreensibilidade. Com Pitágoras nasce a visão estético-matemática do universo: todas as coisas existem porque refletem uma *ordem* e são ordenadas porque nelas se realizam leis matemáticas que são ao mesmo tempo condição de existência e de Beleza. (ECO, 2004, p. 61)

A longa hegemonia do *logos* sobre o pensamento ocidental forçou-nos ao hábito de ver beleza na ordem, elegância na sucessão regular de fatos e na regularidade com que a mente lógica interpreta o mundo – vimos-nos na contingência de amar tão-somente o padrão lógico subjacente às aparências; a estrutura das categorizações, as simetrias das formas abstratas dos conceitos, o amor à ideia e o louvor à identidade. De modo que aquilo que não pode ser submetido a números (ou palavras) habita o inferno da feiura, da falsidade e da maldade.

Como linguagem, a matemática¹⁷ não é a coisa que ela representa, mas uma das linguagens humanas mais adaptadas para a definição e invenção de regularidades abstratas e reais. Muitas vezes, os modelos matemáticos que visam identificar-se com a realidade falham em variados aspectos, especialmente naqueles em que imaginam haver regularidades naturais, quando tais ordens se encontram somente nas equações.

70 O fascínio que a linguagem matemática exerce em muitos de nós decorre da sensação de que as equações não apenas representam, mas reproduzem a ordem natural em seus textos. Enquanto as palavras chegam a significar vários conceitos, resvalando na imprecisão semântica da polissemia, os números e as equações “sempre” representam as grandezas e valores dos quais se tornaram textos, significando precisa e eternamente as mesmas ideias.

Mas, a fidelidade representativa da linguagem matemática nunca garantiu que os números e equações simulassem completamente o mundo real. Prova disso são os frequentes fracassos em construir fórmulas para explicar os fenômenos, além da evidência de que a todo

17 Do grego, *Mathematike*, forma-se do prefixo *Mathema* (doutrina, estudo, saber, ciência, conhecimento), com o sufixo *technè* (arte, técnica) e significa a “arte do conhecimento”. A ‘matemática’ é uma linguagem lógica que se utiliza de signos (números, algoritmos, símbolos e outros traços significantes) para formar textos (equações, operações, cálculos etc.) que comunicam representações abstratas de quantidades, grandezas, relações de proporção etc. O nível de abstração do raciocínio matemático chega a ser tão profundo que alguns têm dificuldades de ver a matemática como linguagem de representação, acreditando nela como a imagem natural e imediata da própria realidade – o DNA do mundo. Essas crenças se devem aos vinte e cinco séculos de idealismo platônico, para quem a realidade máxima só se encontra no mundo das ideias.

o momento se revela a limitação de antigas equações, quando não resolvem os novos problemas propostos pela percepção de fenômenos originais.

Mesmo havendo, na natureza e na cultura, leis e padrões que podem ser experimentados e simulados em textos de linguagens, a originalidade do mundo é produto da individualidade das formas. Graus de padronagem e de irregularidade permutam-se no real, enquanto o olhar normatizador do *Logos* vê apenas as leis.

Sinais de originalidade não podem ser desprezados pelo perceptor como inúteis resíduos sensoriais, especialmente porque sugerem acontecimentos importantes que não foram capturados pelas linguagens. Esses sinais podem antecipar algo revolucionário ainda não significado, abrindo uma janela de possibilidades para o conhecimento.

71 A originalidade contrapõe-se à regularidade, na medida em que é percebida como algo que surge no momento mesmo da sensação de sua presença. Não se trata de uma previsão, da derivação de uma regra, lei ou convenção. O original é também anormal (no sentido de não ser previsto por nenhuma norma), radical (de raiz geradora; de novo), e não se encontra em nenhum sistema codificado de linguagem.

Anormal e radical, a originalidade é um dos componentes da criatividade artística, tecnocientífica e filosófica. Ela aumenta muito o grau de imprevisibilidade das mensagens e não é bem-vinda em sistemas que visam se conservar imutáveis, como as lógicas e as racionalidades

Por outro lado, a originalidade de uma obra de arte não deve ser confundida com sua irreprodutibilidade material (W. Benjamin). A “atitude de idealização da unicidade da obra de arte foi sem dúvida subvertida pelas práticas contemporâneas, que com a invenção dos múltiplos, davam o golpe de misericórdia no mito do original, e que com muitas realizações apelidadas de ‘pós-modernas’ exaltam a citação ou o *pastiche*” (CALABRESE, 1999, p. 42).

A ideia de “aura” da obra de arte nunca proveio de sua originalidade, mas do histórico acúmulo de significados e simbolismos que tornam

o artefato um exemplo de estilo ou de tradição – nada pode ser mais codificado. A unicidade de uma coisa não garante sua originalidade, já que no extremo todas as coisas são únicas. Sinal de originalidade é o frescor do rompimento com a norma, é a alegria do desbaratamento de um código e a hilaridade de um novo ponto de vista.

Porém, no momento em que o aspecto original de uma coisa começa a habitar com frequência o interior de uma cultura, perde gradativamente sua propriedade estética (sua esteticidade), em razão da progressiva codificação de significados dados à sua forma, pela comunidade de usuários da informação, ao emprestar sentido à originalidade do fenômeno, finalmente, transformando-o em signo/texto.

Na “medida em que uma mensagem original passa a circular no sistema cultural, torna-se redundante, perdendo justamente o caráter que define sua esteticidade” (KIRCHOF, 2003, p. 164). Toda repetição enfraquece a originalidade de ideias e coisas, transformando-as em clichê – re-representações que se transformam em ‘representações’.

72 Uma ‘representação’ é sempre uma re-representação daquilo que já esteve presente na percepção e no intelecto. Não há originalidade, nem novidade nas representações. Elas servem como dispositivos mnemônicos para reforçar a memória do já-visto, do já-pensado, do já-conhecido.

A originalidade é um sinal estético, percebido como indicativo de esteticidade de uma coisa, texto ou evento que causa revoluções imprevistas no modo de ver o mundo. Os processos de transformação nem sempre seguem uma norma, regra ou lei. Nesse aspecto eles se tornam testemunhas da incomensurável originalidade do mundo. A originalidade faz parte da imprevisibilidade e ilogicidade de coisas, eventos e textos. A originalidade não existe apenas na novidade criada, mas também em uma nova maneira de abordar o regular.

4.12. Inefabilidade

Em sua ‘Carta sobre o humanismo’, escrita no pós-guerra, Martin HEIDEGGER menciona que “a palavra é a morada do ser. Em sua morada habita o homem e os pensadores e poetas são os vigilantes dessa morada” (2005, p. 17). Ao cremos nisso devemos considerar o ser como fruto de um texto verbal. A metafísica, encarregada por séculos da compreensão do ser, simplesmente o descobre como resultado de um discurso, porque só a palavra diz o que *são* as coisas. Uma coisa só pode vir a *ser*, desde que um discurso verbal o diga: isto é!

O que é o *ser*? Esta pergunta metafísica, hoje sabemos, responde-se simplesmente dizendo: é isto! De modo que, apenas quando nomeamos um conjunto de qualidades definidoras de uma classe de coisas, essa ideia se torna um *ser* (*essere* → essência → substância). Mas as coisas não têm substâncias em si mesmas, intrínsecas a elas, como varinhas de condão, espadas de Scalibur, obras de arte e relíquias de santos. A ideia metafísica de que o ser é por ele mesmo o autor de suas próprias qualidades há muito não se sustenta, por que concluímos desde Kant, que o juízo sobre as coisas forma apenas seu objeto, mas não desvela a “coisa em si”. Somos nós, humanos, que atribuímos às coisas (aí incluídas as pessoas) suas características de ser.

Parte das propriedades das coisas não pode ser significada em palavras, sendo, portanto, inefável. Como é impossível à lógica linguística lidar com o inefável, entra em cena a estética, que tem a capacidade de perceber, ler e comunicar o *não-ser* (tanto aquilo que ainda não é, quanto aquilo que nunca virá a ser), pois os sinais estéticos não são nomináveis e, portanto, não se reduzem a conceitos de essências (*ser*).

A inefabilidade do mundo é sua qualidade de não ser dizível. Tudo aquilo que ainda não foi conceituado, ou que não pode ser conceituado; tudo aquilo que ainda não foi nomeado, ou não pode ser nomeado, pertence ao âmbito dos sinais estéticos e da esteticidade das coisas.

O célebre ‘Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar’ (Wittgenstein) pode com efeito ser interpretado como a flecha que traspasa o rígido rigor da lógica e mostra sua vaidade ou no mínimo seu limite: a arte, a se acreditar nessa interpretação, seria justo aquilo que é preciso calar, pois não se pode falar dela corretamente. A arte para além do discurso, a arte trans-lógica, trans-gramatical. (CAUQUELIN, 2005, p. 125)

Nós, os utentes da linguagem verbal, não devemos nos calar diante do inefável, pois quem se cala é o *logos*. A incapacidade de vencer a inefabilidade das coisas, faz a lógica encontrar sua definição (de *finis* = limite) e se compreender em sua finita extensão – perdendo a vaidosa universalidade que acreditava possuir.

Não precisamos nos calar, só porque não há mais palavras, pois entram em cena certas linguagens, como a imagética, cinestésica, musical, dentre outras, que dão vez e vaza a formas diferentes de pensamentos e conhecimentos não-verbais. Por exemplo, a música [...]

é um discurso aparentemente desprovido de significados, privado de equivalentes verbais rigorosos, [deixa] facilmente entender que nos encontramos perante uma espécie de livre germinação do imponderável, uma linguagem nascida dos sentimentos da sua imediaticidade pré-verbal e pré-categorial, um reino da efusividade pura. (ECO, 2000, p. 164)

74

Ao considerarmos a expressão ‘pré-verbal’, utilizada por Umberto Eco, também podemos entendê-la como um ‘pós-verbal’ e um ‘não-verbal’. Isso nos permite uma aproximação dos sinais de inefabilidade capturáveis em coisas e eventos do mundo.

A linguagem imagética, por exemplo, representa por meio das aparências, podendo revelar uma coisa que verbalmente é inefável. A inefabilidade se encontra inclusive na percepção da música, na sensação de um aroma, na fruição de uma obra de arte, tanto quanto na captura de sinais insignificantes das coisas singulares.

Não só as pinturas, mas inclusive as plantas e os proverbiais besouros são todos indivíduos, todos supostamente únicos; a todos eles se aplica o chavão escolástico: “individuum est ineffabile”, o indivíduo não pode ser capturado pela rede da nossa linguagem, pois a esta é imprescindível operar com conceitos e proposições universais. [Mas, o] homem é um animal classificador e tem a incurável propensão a ver a rede que ele próprio impôs às várias experiências

como se estas pertencessem ao mundo das coisas objetivas.
(GOMBRICH, 1990, p. 106)

Pelo que menciona o historiador da arte austríaco, o ‘animal classificador’ deve saber que sua gana logicizadora constrói abstrações, que muitas vezes não encontram correspondência na realidade, embora tal ansiedade em significar as coisas existe por que o mundo real precisa ser conhecido. Por isso, muitos entenderam que fora “da linguagem não há, portanto, a menor possibilidade de organizar a informação [...]. Em última análise, sem linguagem não há como sair da entropia” (MACHADO, 2003, p. 149). Mas, tal atitude se parece com o medo do abismo do *não-ser*, que impõe sua terrível maldição aos que ousam conhecer aquilo sobre o que deveríamos nos calar.

75

É preciso prestar atenção a certa cegueira inteligente que insiste em submeter o mundo real à rede de significações linguísticas, inclusive negando existência para aquilo que não pode ser dito. O verbo não pode ser moeda de troca de todo conhecimento auferido pelo ser humano, mesmo porque há outras linguagens na cultura gerando conhecimentos importantes e vitais para a sociedade. E além das linguagens não-verbais existem ainda os sintomas de esteticidade que permeiam todos os textos da cultura, assim como as coisas e eventos que emergem diante de nossa percepção. Os sinais de inefabilidade são mais facilmente percebidos em coisas e eventos estéticos, embora os fenômenos naturais observados pela ciência também sugerem tais sinais, especialmente enquanto não se estabelece a inteligibilidade dos casos.

4.13. Efemeridade

Os medievais herdaram do pensamento clássico greco-romano, o conceito, segundo o qual *esse est ordo* (o ser é ordem). Isso quer dizer que a essência (o *ser*) não se encontra realmente nas coisas, mas nas leis, ordens, regras e sistemas que as causam, contém ou agrupam. O

que a lógica enxerga no mundo é a ordem que submete as coisas, mas continua cega para as coisas individuais e singulares.

Se acrescentarmos a esse conceito medieval outra ideia já vista acima, segundo a qual “a palavra é a morada do ser” (Heidegger), podemos concluir que a palavra é a ordem que abriga a existência do ser.

Se o ser é ordem, portanto, a desordem – a entropia – precisa ser evitada, sob pena de não reconhecermos mais o que são as coisas. Uma situação de caos refere-se a um estado em que o ser inexistente, estado de coisas que não pode ser inteligido pela razão, nem organizado conceitualmente pela linguagem.

Por seu turno, devemos lembrar que, segundo o pensamento por oposição, caos e ordem só existem intelectualmente, por conta de nosso hábito mental de opor qualidades inversamente proporcionais. Não é provável que tal oposição exista no mundo real. Entre a ordem linguística e a inefabilidade do mundo existe uma extensa gama de coisas e eventos que são apenas em parte reconhecidos pela lógica, mas que de fato pertencem ao campo da estética.

76

Entretanto, o objetivo da lógica é encontrar uma ordem geral, que nunca mude, para se tornar uma referência imóvel e perpétua em auxílio do pensamento intelectual. Para a lógica, as coisas e eventos só ganham importância quando interpretados em textos, livrando o conceito do atrito das transformações reais. Porém, as coisas, no mundo real, se movimentam, se transformam, e são, portanto, efêmeras – daí a famosa frase: “Em rio não se pode entrar duas vezes o mesmo” (HERÁCLITO, 1985, p. 88). Isto é, uma mesma relação entre duas coisas não se repete, porque da próxima vez já não serão as mesmas coisas, nem a mesma relação.

A efemeridade é um sintoma de esteticidade proveniente de coisas e eventos, cujas existências não dependem da linguagem, escapando da paralisia causada pela “essência” de conceito abstrato. Sinais de efemeridade chegam à percepção como fluidez de formas e forças que

nos afetam e produzem em nós a cognição do movimento inconstante do mundo.

Sinais de impermanência e de fugacidade podem ser encontrados em textos da cultura, assim como em manifestações da natureza que escapam do determinismo tirânico da lógica, que visa garantir a permanência das identidades (as coisas devem *sempre* ser o que são). A fluidez do mundo que desmente a ilusão de permanência se revela por meio da equivocada efemeridade dos sinais estéticos.

4.14. Confusão

Enquanto a lógica visa conhecer o mundo de modo distinto e claro (distinguindo identidades), o real se apresenta de maneira confusa e obscura, em cadeias indefinidas de fenômenos que se inter-relacionam e se fundem rizomaticamente. Ao julgar a sensibilidade como um saber confuso e obscuro, a lógica coloca a estética em um lugar privilegiado, de onde ela nos permite observar o movimento do mundo.

77 A moldura imposta pelo conceito é a distinção que separa classes de outras classes, mas não aparta as coisas, de outras coisas, pois no mundo real tudo vem à percepção de modo mesclado, misturado e heterogêneo. Ao se declarar um conhecimento claro e distinto, a lógica despreza o conhecimento estético por sua obscuridade e confusão, revelando o idealismo do senso comum filosófico.

Participante do verbo latino *confundere*, e do particípio passado *confusus*, a palavra ‘confusão’ significa “fundir junto”, “misturar”, assim como “turvar”, no sentido de embaçar a ‘clareza’ do entendimento. Mas, a confusão é o estado natural do mundo. O real nos afeta de maneira confusa, motivo pelo qual a lógica linguística sempre buscou ‘distinguir’ e ‘esclarecer’ o sentido das coisas, de modo que pudéssemos gerar e comunicar o conhecimento conceitual delas.

A leitura intelectual do mundo tem sido quase sempre benéfica à cultura humana, pois nos permite o progresso material e filosófico

que experimentamos. Contudo, um grave efeito colateral do modo logocêntrico de ‘distinguir’ e ‘esclarecer’ o mundo fez emergir a soberba da razão, ao imaginar-se capaz de reduzir o real em conceitos abstratos.

Ao invés de limitar-se a ‘distinguir’ e ‘esclarecer’ as ideias sobre as coisas, a vaidade intelectual do pensador ocidental pretendeu tornar distinto e claro o mundo todo, transformando a lógica gramatical e matemática em instrumento de dominação da natureza (inclusive dos próprios homens).

A clareza imposta ao mundo pelo intelecto humano, se trata apenas do processo de transparência da opacidade do real e de abstração (redução) da complexidade e do movimento das coisas, arbitrados numa moldura (definição) conceitual. A distinção, por seu turno, é tão-somente a atividade intelectual de apartar os ‘caixotes’ abstratos (conceitos sobre as coisas) e postá-los segundo uma hierarquia moral (identidade, não-contradição e terceiro excluído) que opõe o certo e o errado, o bem e o mal, o verdadeiro e o falso, a aparência e a essência, o claro e o obscuro etc.

78

Por isso, tudo aquilo que a inteligência não consegue esclarecer e distinguir conceitualmente ela repele como confusão a ser eliminada, fazendo-nos crer que tudo o que é confuso só pode ser feio, mal ou falso. No entanto, o mundo real é infinitamente maior do que nossa capacidade de conhecê-lo estética e logicamente. Se alimentarmos nossa xenofobia com o temor do desconhecido e imputarmos a ele um caráter maligno, não haverá qualquer expansão do conhecimento. E sem a ampliação constante do saber a civilização entra em risco de colapso.

Uma atitude positiva em relação ao desconhecido implica na aceitação da confusão inerente às coisas. A natureza não se divide em espécies, classes ou categorias; as coisas não fazem conceitos de si, nem agem moralmente. No mundo real tudo é misturado, tudo é confuso, e na confusão existem outros conhecimentos que se perdem para o humano quando as coisas são distintas e esclarecidas pela razão. A distinção e a clareza são úteis em vários aspectos das ciências e das filosofias, mas seus

efeitos colaterais podem ser sentidos na cultura à maneira de distinção de classe, raça, sexo, nação, religião, direitos, dentre outras, separando abstratamente pessoas reais que, naturalmente, deveriam misturar-se e confundir-se no interior da sociedade.

Sinais estéticos da confusão conduzem-nos à percepção do ambiente real em que habitam as coisas (como nossos corpos), permitindo-nos experimentar esteticamente a indefinição e a miscelânea sensitiva que provém do mundo, evitando o esquartejamento analítico dos fenômenos pelo intelecto.

4.15. **Insensatez**

79

A noção de sentido entendida como ‘razão de ser’, ‘destino’, ‘direção’, provém do hábito ancestral de buscar pelas regularidades do real, de modo a prever como as coisas vão se suceder no futuro. Daí advém o senso comum de que o mundo tem um sentido, que é inteligível, tendo por meta uma finalidade cósmica. Portanto, o entendimento lógico das coisas deve levar em consideração sua conformidade a fins. Porém uma direção (sentido) não indica apenas seu fim, mas também sua causa (ou princípio).

A apreensão da causalidade (princípio da finalidade) por meio de conceitos da lógica fornece ao sujeito o sentido das coisas. A conformidade a fins revela-se em toda a sequência de causas e efeitos, sendo que os elos dessa cadeia de sentido funcionam como meios que conduzem aos fins. O sentido é a direção para onde o signo conduz a interpretação de seu objeto. Para o logocentrismo, o texto só faz sentido quando direciona o entendimento rumo a uma ideia verdadeira. Quando não há texto, também não há sentido.

“O não-senso [insensatez] é ao mesmo tempo o que não tem sentido, mas que, como tal, opõe-se à ausência de sentido, operando a doação de sentido. (...) o sentido não é nunca princípio ou origem, ele é produzido” (DELEUZE, 2006, p. 74/75). Esta citação do filósofo francês

visou divulgar a ideia de insensatez no pensamento contemporâneo, alertando-nos para o hábito da lógica em “produzir” causas e efeitos para justificar o sentido das coisas.

O princípio teleológico do conhecimento intelectual está no fundamento dos conceitos sobre as coisas, emprestando a eles o sentido, a finalidade, uma razão de ser, que só é encontrada no âmbito abstrato da mente. Enquanto uma representação é definida como ‘algo que está no lugar de alguma outra coisa’, os fatos estéticos não são representáveis, porque não revertam sentidos na direção de outras coisas – sinais estéticos são insensatos.

Todo signo tem natureza teleológica, pois ele sempre tem uma finalidade, um *telos*, que visa representar o conceito de um objeto. Por outro lado, a esteticidade das coisas não pode ser prevista, porque ela só ocorre no momento em que é percebida – trata-se de uma forma sensível, que se comunica esteticamente apenas quando presente à sensibilidade do perceptor. A coisa estética (ex.: uma obra de arte, um susto, um beijo) não pode ser teleológica, porque ela não existe para representar outras ideias, não é um signo a indicar um sentido, sendo, portanto, insensata.

80

Nos sistemas codificados, os signos são representações de ideias das coisas que podem ou não estar presentes. Ao ler o signo a mente nos conduz à ideia de algo, em direção a algo – este é o seu sentido. Mas, as sensações despertadas pela esteticidade das coisas são construídas por quem aporta sua sensibilidade diante delas. Assim, no caso das Artes, a obra não se completa senão na relação individual que se estabelece entre perceptor e coisa artística. Essa “relação individual” (estese) não é representável, não é concebível, nem significativa – é uma experiência subjetiva.

O mundo real não tem finalidade, nem sentido, nem destino, senão a adaptação darwiniana ao ambiente em inconstante transição. Um maior entendimento da realidade implica nesse modo de ver: a “experiência estética não encarna mais a utopia da experiência, as obras de arte [e

outros fatos estéticos] não são mais encarregadas de transcenderem a realidade atual e anteciparem uma vida infinitamente boa, bela e redimida. Sob esse ponto de vista, o interesse estético reside unicamente nele mesmo, destituído de toda finalidade ulterior” (GUIMARÃES et alii, 2006, p. 23).

O pensamento inteligente tem uma direção, um sentido, a finalidade de dirigir-se para o mundo de modo a dizer o que ele é, assenhorando-se de sua existência material para conformá-lo nas linguagens da cultura. A percepção dos sinais de insensatez das coisas estéticas demanda uma abolição do sentido da lógica, para que se possa ser paciente de seus afetos e, assim, conhecer esteticamente a caleidoscópica manifestação da realidade. A insensatez não é a falta de sentido, mas a recusa de um sentido unívoco, próprio da lógica, que impede a experiência dos múltiplos sentidos que a percepção do mundo nos oferece. O que é a criatividade senão um ataque de insensatez que se bate contra a voz única da lógica?

81 Longe de ser desprezível, a insensatez é um dos sintomas de esteticidade que deve ser considerado como constituinte da cognição sensível, pois habita em diversas coisas e eventos que circulam na semiosfera e na natureza.

5. O lugar das Artes na educação

Nos capítulos anteriores discurremos sobre a estética, e as Artes em especial, naquilo que se refere a seu papel fundamental na formação do conhecimento humano, não apenas no âmbito do gosto, da apropriação do universo da obra de arte, mas principalmente como instrumento para a comunicação da cognição sensível, no sentido pedagógico da aquisição de um tipo de conhecimento socialmente relevante. O conhecimento estético não é apenas fundamental para a constituição da cognoscência humana, como também embasa as estruturas da cognição intelectual, da lógica e da racionalidade.

Neste quinto capítulo não é possível discorrer sobre todas as relações entre as diversas artes e a educação, em função do pouco espaço editorial disponível. Em vista disso, optamos por empreender um estudo de caso específico, relacionado ao audiovisual, como uma das principais áreas do conhecimento estético, de vez que agrega em sua linguagem híbrida aspectos das artes visuais, música, teatro e cinética (dança), constituindo-se de som, imagem, movimento e ttilidade. A importância do audiovisual tem a ver com seu poder de transformação da cultura contemporânea. A educação não pode negligenciar essas novas formas de comunicação de conhecimento, nem deixar de lado os recursos pedagógicos implícitos no emprego das novas tecnologias digitais.

82

5.1. Audiovisual

Discutir o audiovisual¹⁸ na educação remete-nos a uma reflexão sobre como as transformações midiático-culturais impactam a vida dos jovens na sociedade contemporânea. “Nativo digital”, termo apresentado em 2011, pelo norte-americano Marc Prensky, define crianças e jovens que

18 Entendemos como mais abrangente o termo “audiovisual”, porque inclui tanto o cinema, como a televisão, a videografia, a fonografia, computadores, tablets, celulares, videogames etc.

nasceram a partir dos anos 1980, cresceram em uma cultura digital e desenvolveram a capacidade de usar intuitivamente ferramentas tecnológicas. Convivendo desde a infância com o universo midiático de jornais impressos à internet, estes jovens se utilizam da imagem como parte essencial de seu cotidiano. Embora a teoria de Prensky seja alvo de contestações¹⁹, é fato que as novas gerações naturalizaram as tecnologias digitais como espaços de comunicação e interação social. São as telas que exercem grande influência sobre crianças e jovens, que delas se apropriam como espaço de expressão de seu protagonismo.

Em estudo sobre novas habilidades/competências dos nativos digitais, a professora Patrícia Coelho (2012)²⁰ constata que audiovisuais produzidos por crianças de 8 a 12 anos de idade demonstram “que essas - nativas digitais - possuíam habilidades de realizar e desenvolver suas próprias narrativas audiovisuais, sem o auxílio de uma agência ou de uma marca”.

Logo, evidenciamos através desses vídeos que esses apresentam narrativas audiovisuais de curta duração com elementos altamente sofisticados, como, por exemplo, música de fundo, efeitos de visualização dos textos verbais e recursos de câmera, bem como de editoração (roteiro, produção, corte e montagem) (COELHO, 2012).

Como trabalhar a relação audiovisual e educação com crianças e jovens que, praticamente, só conhecem o mundo através das mídias digitais, levando em conta um sistema educacional que não está preparado para o século XXI? Estas são algumas questões que se colocam para o Mestrado Profissional em Artes, do Campus de Curitiba II, da UNESPAR.

19 Em 2011, uma revisão bibliográfica publicada na revista *Higher Education Academy*, do Reino Unido, já concluía que não há evidências para afirmar que existem diferenças entre os nativos digitais e as gerações passadas. O artigo enfatiza que é fato que as últimas gerações foram muito mais expostas às ferramentas digitais, mas isso não quer dizer que eles absorvam ou lidem com o conteúdo tecnológico de forma distinta de um idoso. <https://transformacaodigital.com/nativos-digitais-quem-sao-e-por-que-sao-considerados-um-mito/> 5 de abril de 2018. Acesso em 18/12/2018.

20 Resultado de pesquisas de pós-doutoramento desenvolvida na Universitat de VIC (Espanha), com o auxílio de bolsa FAPESP/BEPE. PUC/SP.

5.2. Educação e audiovisual

O debate sobre as relações entre o audiovisual e suas possibilidades educativas, comunicacionais e de registro da realidade são percebidas para além dos horizontes do mero entretenimento. Desde as primeiras experiências com a imagem em movimento, a dimensão educativa já estava implícita no audiovisual. Desde a invenção do cinema, em 1895, já havia o debate sobre sua potencialidade e influência sobre crianças e jovens, tanto do ponto de vista do entretenimento, quanto da educação.

Os assuntos educativos e “instrutivos” eram registrados em notas e anúncios de jornal da primeira década do século XX, como em ARAÚJO (1976), que comenta os filmes que a empresa Serrador exibiu em agosto de 1910, no pavilhão dos Campos Elíseos, na cidade de São Paulo, “para alunos de escolas, a pedido de um professor da Escola Normal”. Em 1915, David W. Griffith²¹ já afirmava que “chegará um momento em que, nas escolas, tudo o que se ensinar às crianças será através de filmes; elas nunca mais serão obrigadas a ler livros de história.”

84

Cristina Figueira, por exemplo, investiga projetos que ampliam os dados sobre a educação e os movimentos sociais no país, contribuindo para as pesquisas sobre o início do cinema educativo no Brasil, como instrumento de educação popular e transformação social.

Do interior do debate educacional anarquista, esta dissertação evidencia a constituição do projeto de criação do cinema do povo a ser incorporado como uma entre as várias práticas educativas para a formação do homem novo anarquista. Sinalizando uma experiência anterior à formulação do “cinema educativo” pelos reformadores escolanovistas da década de 1930, o estudo contribui, não só para clarificar as lutas e embates travados entre os vários projetos e modelos educacionais em circulação no período, como também instiga o prosseguimento de uma investigação sobre o início do cinema educativo no Brasil. (FIGUEIRA, 1995, p. 114)

21 David. W. Griffith, diretor de cinema norte-americano, introdutor de inovações na forma de fazer cinema. Considerado o criador da linguagem cinematográfica. Griffith iniciou-se no cinema em 1908, na Biograph Films, onde realizou cerca de 450 filmes entre 1908 e 1913. Foi o primeiro a utilizar dramaticamente o close, a montagem paralela e os movimentos de câmera.

Analisando os textos do colunista Neno Vasco, no jornal anarquista “A Lanterna”, que circulou em São Paulo entre 1901 e 1953, Cristina Figueira aponta a preocupação com a influência do cinema industrial e do cinema do povo para a educação.

Para Vasco, a distinção entre cinema industrial e cinema do povo leva em conta os efeitos que um e outro poderiam provocar na educação do homem do povo. O primeiro estaria à serviço da manutenção da sociedade burguesa, promovendo a “nefasta educação reacionária e moral”, não contribuindo para “a inteligência da classe trabalhadora”. O segundo, poderia vir a ser um instrumento da propaganda social, direcionada à constituição de uma nova sociedade e de um novo homem. (FIGUEIRA, 1995, p. 126).

No início da década de 1930, os textos de Jonathas Serrano e Joaquim Canuto Mendes de Almeida, traziam a necessidade de se integrar o cinema a projetos de educação. No mesmo ano, um decreto da Instrução Pública do Distrito Federal previa a utilização de filmes para facilitar a ação do professor, embora “sem substituí-lo”.

As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos. O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo. O cinema será utilizado sobretudo para ensino científico, geográfico, histórico e artístico. A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências. A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo. (Decreto 2940, de 22 de novembro de 1928, SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931 a, p. 12) In: BRUZZO (2004).

Há tempos, jornais e revistas especializadas discutem as potencialidades do cinema como recurso pedagógico no ensino público. A Revista Cinearte foi uma das primeiras revistas brasileiras sobre cinema. Circulou no Rio de Janeiro de 1926 a 1942, com 561 edições. Fundada por Mário Behring (1876-1933) e Adhemar Gonzaga (1901-1978), a Cinearte oferecia aos leitores informes sobre produções hollywoodianas, mas também dava destaque às incipientes produções nacionais da época e ao mercado cinematográfico, em seções que tratavam de temas

variados. Entre essas seções, uma em especial, a crítica de cinema, logo se tornaria indispensável nos grandes periódicos do país. A Cinearte era feita por intelectuais, cineastas, literatos, educadores, críticos de arte e até advogados. Publicação quinzenal desde 1933, tornou-se depois bimensal e, em sua última fase, mensal. A tiragem chegou a marca de 250 mil exemplares por edição.

A Revista Cinearte defendia em seus artigos, o cinema nas escolas e cobrava ações do governo para instalação de projetores, produção e circulação de filmes educativos e a obrigatoriedade de sua exibição nas salas de cinema.

Em relação ao uso do cinema como recurso didático, Miranda et. al. (2009) afirmam que a importância de Comenius está no reconhecimento do caráter educativo das imagens e na percepção de seu valor didático, estético e político. Para eles, a imagem é um conhecimento a ser compreendido e interpretado e não usado apenas como uma ilustração ou exemplo a serviço de um conteúdo a ser ensinado. Nesse sentido, cabe a aproximação com o cinema, através do qual vivenciamos a história narrada e a linguagem utilizada, própria da escrita audiovisual. Ao vivenciar a história, o espectador aprende a olhar o mundo criando sua própria visão e atribuindo-lhe formas de valoração.

Dizer que algo participa da educação não é propor conteúdos, objetivos e delinear métodos. Dizer que algo participa da educação é mostrar que determinado entendimento, sentimento ou julgamento não é natural, ou seja, aprendemos a tê-los. No caso das imagens, é dizer que vemos porque aprendemos a olhar. (MIRANDA, 2009, p. 35).

A questão da “educação do olhar” nos remete à capacidade que a imagem (seja ela fixa ou em movimento) tem de atingir o espectador. “Tudo o que é percebido e tem caráter sensível é algo que nos atinge”, afirmava Benjamin (1985), em seu ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. Tudo o que vemos também nos olha e nos transforma, reflete o filósofo Georges Didi Huberman, em “O que vemos, o que nos olha”.

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do 'dom visual' para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquietada, agitada, aberta. Entre aquele que olha e aquilo que é olhado. (DIDI HUBERMAN, 2011 p.77).

Entender o significado de um filme também significa saber ler. Mas como ler um filme? Como decifrar seu conjunto de signos visuais, sonoros e cinéticos? São questões que se abrem para outras e pressupõem um processo de compreensão mais aprofundado da linguagem audiovisual. Neste ponto, a inter-relação entre o professor e o cineasta pode ser fundamental.

87 No dossiê Cinema e Educação, da Revista Educação e Realidade²², publicado em 2008 (Volume 33, n.1), uma entrevista com o professor de cinema Ismail Xavier, da Universidade de São Paulo, abre com a pergunta sobre que tipo de relações podem ser estabelecidas entre os dois campos. Em sua resposta, Xavier destaca o cinema como arte, que cumpre importante papel na educação formal e informal e afirma que sempre se interessou pela dimensão formadora do cinema como arte e entretenimento, combatendo as simplificações dos discursos moralistas que transpõem as imagens para um território suspeito, porque incitariam a imitação e a assimilação de modelos – notadamente quando representam violência, sexo ou outro tópico considerado “sensível”. Para ele, a recepção das imagens de um filme é uma questão complexa que requer uma interdisciplinaridade,

[...] que dê conta da relação entre a estrutura das imagens e das narrativas (seus códigos específicos, sim, mas também o que não cabe nos códigos) e os processos de recepção (sociais, psicológicos, culturais, muito ancorados nas circunstâncias). Por outro lado, a dimensão educativa, entendida no sentido da formação (valores, visão de mundo, conhecimento, ampliação de repertório) permeia toda a experiência do cinema e está, ainda que de modo implícito, presente nos debates sobre os filmes, pois mesmo a reivindicação mais radical de um cinéfilo pela “autonomia” do campo e seus rituais específicos já pode ser vista como expressão de um tipo muito particular de formação em que o

22 Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

cinema fica reduzido à educação para o próprio cinema e seu imaginário. Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável. (XAVIER, 2008 p. 15).

Essa interdisciplinaridade pressupõe aproximar ainda mais os campos (no caso cinema e educação), inserindo os cineastas²³ para um compartilhamento de experiências cada vez mais aprofundado.

Pois, no caso da linguagem audiovisual, ver é entender o processo de construção e de manipulação das imagens através da montagem²⁴, cuja noção está presente desde o nascimento do cinema, seja em uma sequência linear de imagens captadas pela câmera ou através de combinações complexas de sistema de signos geradoras em choques de ideias ou imagens. Eisenstein propôs em suas teorias²⁵ descritas no ensaio “Palavra e Imagem”, de 1937, que a justaposição de dois planos resulta em um novo produto, mas que “esta não é, de modo algum, uma característica peculiar do cinema, mas um fenômeno encontrado sempre que lidamos com a justaposição de dois fatos, dois fenômenos, dois objetos” (EISENSTEIN, 2002. p. 13-50)²⁶

88

O aparato técnico da linguagem audiovisual (câmeras, lentes, roteiros, cenografia, planos, sequências, edição, etc.) conforme Benjamim (1985), ao invés de reproduzir o real altera a percepção do espectador sobre ele:

23 Aqui entendidos como cineastas *stricto sensu*, profissionais do audiovisual, estudiosos do cinema e egressos dos cursos de cinema e audiovisual.

24 Processo de seleção e organização de imagens e sons de forma a construir sentido e alcançar objetivos estéticos, narrativos, dramático etc.

25 Os estudos do teórico russo Serguei Eisenstein constituem a base da montagem moderna. Tendo estudado os filmes de Griffith e as experiências de montagem de Lev Kuleshov, Eisenstein convenceu-se de que no cinema se podem manipular espaço e tempo para criar novos significados, especialmente se as imagens não estivessem somente ligadas, como Kuleshov sugeria, mas justapostas. Para aprofundar o assunto ver *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.2002, e *O Sentido do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.2002.

26 O conceito de montagem audiovisual surgiu, efetivamente, por intermédio dos representantes da escola russa de cinema no início do século passado, como Sergei Eisenstein, Dziga Vertov e Vsevolod Pudovkin, entre outros.

Diante do filme, isso (abandonar-se às suas associações) não é mais possível. Mas o espectador percebe uma imagem, ela não é mais a mesma. Ela não pode ser fixada, nem como um quadro nem como algo de real. A associação de ideias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança da imagem. Nisso se baseia o efeito de choque provocado pelo cinema, que, como qualquer outro choque, precisa ser interceptado por uma atenção aguda. (BENJAMIN, 1985, p. 12).

A junção de sons, imagens e movimentos pelos aparatos tecnológicos atuais, cria o que Almeida chama de uma nova cultura oral:

O significado do filme não está no resumo que eu faça dele depois, mas no conjunto de sons e imagens, que, ao seu término, compôs um sentimento e uma inteligência sobre ele. Podemos falar sobre os filmes utilizando-nos daquilo que falamos sobre a língua, sobre a literatura, sobre as histórias. A relação do filme com a linguagem não é uma relação funcional, ou uma relação parecida com, mas filme e linguagem/oralidade unem-se num universo em que pessoas e histórias compõem um mundo significativo. (ALMEIDA, 1994, p. 11).

A partir de sua linguagem própria, o filme compõe um “mundo significativo”, por meio de seu processo de concepção e de técnicas que contam uma história, desvendam seu processo de construção e seus sentidos, dentro de uma lógica da sociedade industrial, onde o conceito de autoria, tal qual o entendemos em relação a um livro ou uma pintura, se dilui, pois, apesar de assinado por um diretor, o filme é um produto de uma “linha de montagem”, com profissionais que constroem partes do todo, sem necessariamente terem a participação ou o conhecimento do todo.

A linguagem do cinema e suas relações com a realidade são objeto, dentre outras, das teorias de Pier Paolo Pasolini²⁷, que afirma o cinema como expressão da realidade, com a realidade. Ao descrever sua impossibilidade de continuar a escrever romances, Pasolini toma a linguagem cinematográfica como uma mudança de técnica, e reconhece que o cinema é uma língua que obriga à ampliação da noção de língua.

27 Sobre o assunto ver PASOLINI, P. P. Empirismo herege. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982. Amoroso, M. B. Pier Paolo Pasolini. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. e PEREIRA, Miguel - http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu_n9_pereira.pdf; XAVIER, Ismail. O cinema moderno segundo Pasolini. In: Revista de Italianística, v.1, n.1, julho de 1993. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1993.

Não é um sistema simbólico, arbitrário e convencional. Não possui um teclado artificial em que se possam dedilhar signos como campainhas de Pavlov: signos evocando a realidade, do mesmo modo que uma campainha evoca justamente o queijo para o ratito, fazendo-lhe crescer água na boca. O cinema não evoca a realidade, como a língua da literatura; não copia a realidade, como a pintura; não mima a realidade, como o teatro. O cinema reproduz a realidade: imagens e sons! E reproduzindo a realidade, o que faz o cinema então? Expressa a realidade pela realidade. Se eu quiser representar Sanguineti, não recorro às evocações de feiticeiro (a poesia), mas utilizo o próprio Sanguineti. Ou, então, se Sanguineti não quiser, vou buscar um seminarista com um nariz comprido, ou um negociante de guarda-chuva endomingado: vou buscar um outro Sanguineti. Em todo caso não saio do círculo do real. Expresso a realidade – desligo-me dela, mas expresso-a através da própria realidade. (PASOLINI, 1982, p. 107)

O pensamento de Pasolini pode nos remeter ao contato construído com o audiovisual como forma de comunicação, que o aluno já traz para a escola. Um espaço privilegiado para discussões que ultrapassam os conteúdos da produção audiovisual.

90 Para Rosália Duarte (2002), a experiência do cinema atua no desenvolvimento da “competência do ver”, ou seja, de analisar, compreender e admirar qualquer história transmitida em linguagem cinematográfica conforme conceito de Pierre Bourdieu. Para ela, o cinema opera na produção de saberes e identidades, para definir o modo como o indivíduo vê o mundo. Os filmes, por sua vez levam professores e estudantes a “compreender (apreciar e, sobretudo respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas” (DUARTE, 2002, p. 106).

Marcos Napolitano (2003) enfatiza que os professores devem ampliar a discussão da experiência do cinema, indo além da discussão sobre a narrativa da obra cinematográfica e de uso do filme apenas no sentido pedagógico de motivação ou ilustração. Além da apropriação de tecnologias e linguagens é necessário refletir sobre suas formas de utilização.

o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao seu trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. Existem elementos

sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos. (NAPOLITANO, 2003, p 57.)

Para ele é preciso aprender a “ler” o filme, saber decifrar sua linguagem buscando nele as representações da realidade, valores e ideologias presentes em seu conteúdo e em sua forma. E alerta que a escolha do filme não é “para si mesmo”, portanto, deve ter em vista o respeito aos valores culturais, religiosos e morais dos alunos e de suas famílias, mesmo discordando deles.

O professor deve ser um espectador especializado, diz Marília Franco:

sua especialização é como educador e não como espectador, ao usar o filme na situação de ensino/aprendizagem está exercendo sua função de mestre. Como espectador comum acumulou vivência e experiência para aplicá-la ao exercício da sua profissão. Como espectador especializado ele terá autoridade para se fazer intérprete das linguagens audiovisuais (FRANCO, 1992 p. 26)

91

Estes autores, além de referendarem o filme como ferramenta de educação e instrução, dentro e fora do campo formal, chamam a atenção para a especificidade do audiovisual e de sua linguagem. Todos os sons e imagens, com os quais temos contato ao longo da nossa vida, nos fazem sonhar além dos limites do real, conforme recorda Milton José Almeida (2011).

Quando falamos em educação visual estamos nos referindo a uma ideia de que o olhar é educável ou é suscetível de receber uma educação. Lembremos que educável não quer dizer ensinável. Ensinável tem a ver com coisas pedagógicas e escolares, com um determinado fim ou objetivo que normalmente as escolas e os professores parecem saber e os alunos nem tanto. Educável é mais amplo, não escolar, e sim cultural. (ALMEIDA, 2011, p.1)

Para Almeida (1999), a educação visual contemporânea é definida pelas imagens do cinema e da televisão, enquanto estética e política. Elas reconstróem, à sua maneira, a história de homens e sociedades. A educação cultural da visão tem, para ele, uma configuração estética, política e cultural, além de uma forma complexa do viver social contemporâneo, permeado de representações audiovisuais, dentro do processo de educação cultural dos indivíduos.

Um marco importante nesta relação foi a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo em 1936, destinado à produção de filmes educativos, documentação científica, técnica e artística, que tinha objetivo de atuar no “processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral.”

SCHVARZMAN (2004, p. 303) dividiu a história do INCE em duas fases. A primeira é referente aos 10 primeiros anos, quando Roquette-Pinto foi seu diretor. De acordo com a autora, os filmes produzidos nessa época correspondiam ao objetivo de reinventar o Brasil, “mostrando a natureza exuberante e o homem primitivo como marcas de nossa nacionalidade, descobertas científicas, biografias de heróis da nação, riquezas da natureza, da cultura e ensinamentos técnicos”. Essa época é creditada ao que chamou de Brasil “extraordinário”, caracterizada pela “harmonização dos conflitos e unificação da identidade nacional, numa história povoada de heróis sábios, onde a nação emerge como expressão viva e extensão da natureza”. Nesses 10 primeiros anos, seu diretor, Humberto Mauro produziu cerca de 240 filmes. A segunda fase, a partir de 1947, inicia-se logo após a aposentadoria de Roquette-Pinto, tendo Pedro Gouvêa como diretor até 1961 e Flávio Tambellini, de 1961 a 1966 – ano em que o órgão é transformado em Instituto Nacional de Cinema (INC). Nos filmes dessa segunda etapa, os assuntos científicos foram menos abordados e a ênfase girou em torno da educação rural, da música e da regionalidade. A pesquisadora refere-se a esse tempo como Brasil “ordinário”, em que Mauro leva seu olhar não só a um Brasil, mas aos muitos “Brasis” existentes. (CARVALHAL, 2009).

92

Após estas primeiras ações institucionais de inserção do audiovisual na escola, somam-se muitas outras, que têm possibilitado um encontro sensível com o audiovisual. Experiência inovadora foi desenvolvida pela Cinemateca de Curitiba²⁸, entre 1976 e 1982, em projeto coordenado por Valêncio Xavier, denominado “Criança e Cinema de Animação”, com atividades registradas em praticamente toda a rede municipal de ensino.

Ao todo, participaram 102 escolas e 08 creches. Dados referentes ao período de 1979-1981, registram a participação de 13.900 crianças. A ideia do projeto de Valêncio Xavier visava possibilitar à criança a livre expressão, através da criação e experimentação do processo de produção audiovisual. A construção de narrativas em que seu cotidiano fosse a referência, tinha o objetivo de se contrapor à programação infantil

28 Na época de sua fundação, denominada Cinemateca do Museu Guido Viaro.

exibida pela televisão. A definição dos objetivos iniciais²⁹ demonstrava que Valêncio Xavier percebia a arte como um elemento perturbador dentro da instituição, com o mesmo entendimento que Alain Bergala³⁰ expressaria anos mais tarde. A arte não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem o contato com o artista, o profissional, entendido como “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. (BERGALA, 2008, p.30).

A atualidade das questões presentes no projeto “Criança e Cinema de Animação”, nas décadas 1970 e 1980, também se destacou na preocupação com a construção de uma metodologia que envolvesse escola e comunidade:

O projeto “Criança e Cinema de Animação” utiliza-se do cinema, especificamente na realização de filmes de animação, por escolas de 1º grau como instrumental técnico-cultural com perspectivas pedagógicas atuando junto à comunidade, tendo as escolas de periferias como polo de mediação e elemento agregados da vizinhança. Abrir o universo técnico criativo à criança escolar, o Projeto Criança e Cinema de Animação, de uma parte atrai a iniciativa da criança, de outra parte estimula uma perspectiva de educação orientada para reflexão de seu próprio meio sociocultural. Esse reprocessamento técnico-cultural tem sua expansão natural ao nível da própria sala de aula onde se enriquece e se extravasa à família e à vizinhança. A decodificação, a apropriação dos instrumentos e meios técnicos e a reflexão crítica do aprendizado, justificam e dão alcance ao Projeto Criança e Cinema de Animação. (CINEMATECA, 1982, p. 1).

93

A experiência inaugurada pelo projeto “Criança e Cinema de Animação” permite pensar a relação audiovisual/educação como um processo de estranhamento, diante das possibilidades oferecidas pelo

29 “a) Permitir que as crianças na faixa escolar realizem seus próprios filmes de animação; b) Oferecer à criança a oportunidade de desenvolver seu espírito crítico em relação aos filmes infantis que lhe são oferecidos pelos meios de comunicação; c) Funcionar como auxílio pedagógico no ensino de 1º grau; d) Promover a integração dos diversos grupos escolares de 1º grau, através do intercâmbio dos filmes realizados; e) Promover a integração de vários órgãos educacionais, através de um trabalho conjunto.” (CINEMATECA, 1979 p.3).

30 Cineasta, crítico de cinema e professor. Foi, entre 2000 e 2002, conselheiro do plano pedagógico de cinema implementado nas escolas públicas da França, pelo Ministério da Educação desse país. Escreveu o livro *A Hipótese Cinema*, em que descreve suas experiências no âmbito da pedagogia desta arte. Foi redator e editor chefe dos *Cahiers du Cinema*. É professor de Cinema da Université Paris III – Sorbonne Nouvelle e coordenador do departamento de direção da Femis – Escola Nacional de Cinema da França.

audiovisual em outra perspectiva que não a do uso das imagens em movimento como um instrumento didático, que ilustra conteúdos pedagógicos. Trata-se de se pensar o audiovisual como uma experiência criativa e significativa para alunos e professores, como indivíduos e para toda a escola, em seu conjunto. O audiovisual, integrado na ação docente como parte e à parte do processo educativo, pode contribuir para ampliar as dimensões no espaço escolar. Além disso, permitir que se lance um novo olhar sobre a vida escolar, desde a criação de roteiros a turbulências das filmagens no pátio da escola que, certamente, perturbam a ordem habitual e renovam o cotidiano da escola.

94 No entanto não é apenas no ambiente escolar que se registram experiências de educação audiovisual. Em sua tese “Educação Audiovisual Popular no Brasil – panorama, 1990-2009”, defendida na Universidade de São Paulo em 2009, Moira Toledo Cirello aponta que pelo menos 26 mil alunos foram formados em oficinas e cursos livres de audiovisual realizados por 113 entidades no Brasil. Foram ao menos 3.300 produções de curta e média metragem realizadas, no período, por jovens em 18 estados e Distrito Federal. A maior parte desses alunos é moradora em bolsões de pobreza nas capitais brasileiras. Seu estudo levanta algumas questões fundamentais: a demanda por projetos de educação audiovisual, a participação como instrutores e coordenadores de projetos de profissionais das mais diversas áreas, de egressos de cursos de cinema, jornalistas, professores de escolas públicas a assistentes sociais e psicólogos e a ausência de bibliografia de apoio para a formatação de projetos de educação audiovisual dentro e fora do contexto universitário.

5.3. Espaços de fruição

O cinema no espaço escolar pode impulsionar um novo olhar voltado ao mundo, que se dá através do encontro com a alteridade.

Um encontro promovido pela imagem em movimento e que ultrapassa o padrão tradicional da escola, onde o cinema é instrumentalizado e didatizado. Esta é a teoria de Alain Bergala, que propõe em “Hipótese - cinema” (2008) uma nova relação com o mundo através do contato com os filmes observando que, por seu caráter perturbador, o cinema, concebido como arte, não pode ser disciplinarizado sem perder o seu caráter artístico.

O enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação no sentido fotográfico do termo. A arte para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo e desordem. A arte é um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem o contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” a escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamento e de suas normas relacionais. O ensino se ocupa das regras, a arte deve ocupar um lugar de exceção. (...) A arte deve permanecer na escola como uma experiência a parte, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar. (BERGALA, 2008, p.30)

95 Para ele, o cinema se situa no lugar da criação de conhecimento, e não no de consumo e entretenimento. Para ele, nada poderá substituir a primeira emoção que marca todo o verdadeiro encontro com o cinema. Para possibilitar esse encontro, propõe a disponibilização de filmes aos quais os alunos normalmente não têm acesso com facilidade, salientando a “importância primordial de se encontrar os bons filmes no bom momento, aqueles que deixarão marcas para toda a vida”. O que o autor chama de bom momento é a fase da adolescência, onde se dá a formação de identidade do indivíduo. Mas o estreitamento da relação com o cinema, seja do adolescente ou da criança, só vai se dar a partir do despertar de seu interesse. Para Bergala, o amor ao cinema não nasce da obrigatoriedade do contato com os filmes, mas de como o filme toca a criança ou o adolescente.

Pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado. Quando a escola obriga a aprender – com o objetivo de qualificar os alunos para sua futura inserção social, e ela deve fazê-lo – ela não tem obrigatoriamente por referência primeira favorecer a possibilidade de um encontro individual com uma obra. Esse encontro depende mais de uma iniciação do que

da aprendizagem, e a escola nunca poderá programá-lo ou garanti-lo”. (BERGALA, 2008, p. 62)

Mas a escola tem um papel fundamental nesse encontro, que para Bergala é de quatro ordens:

• **Organizar a possibilidade do encontro com os filmes** – um primeiro encontro pode provocar um estranhamento e não é uma tarefa fácil. O encontro dos alunos com filmes-arte, seja em sessões de cinema, em sala de aula ou cineclubes organizados pela escola deve, sempre que possível, ter como suporte uma videoteca, à qual os alunos tenham acesso e possam ver/rever filmes.

96 • **Designar, iniciar, tornar-se passador** – com espectador especializado, no dizer de Marília Franco ou de passador, no dizer de Alain Bergala, o gosto do professor é relevante no processo, pois quanto mais íntima sua relação com obras de arte e “quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar ‘passador’, o adulto muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento o seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos de um outro lugar dentro de si”. (BERGALA, 2008, p.64).

• **Aprender a frequentar os filmes** – “O verdadeiro encontro com a arte é aquele que deixa marcas duradouras”. (BERGALA, 2008, p.100), mas é preciso respeitar o tempo de cada criança ou jovem para relacionar-se com o filme, para uma leitura criativa. Este tempo, diferente para cada indivíduo, implica ainda em rever e visitar o filme quantas vezes necessário. Daí a importância da disponibilização em um acervo próprio da escola.

• **Tecer laços entre os filmes** – “Toda obra é habitada pelo que a precedeu ou lhe é contemporâneo, na arte em que ela surgiu e nas artes vizinhas,

inclusive quando seu autor não o percebe ou o contesta”. (BERGALA, 2008, p.68). Desta forma, é necessário possibilitar o estabelecimento de laços entre as produções atuais e do passado e trabalhar com essas relações. A escola, segundo este autor, é a instituição mais bem situada, senão a única capaz de estabelecer laços entre as obras do passado e do presente, explicitando seus elos e a compreensão de que toda obra é habitada pelas que a precederam ou que lhe são contemporâneas. O encontro com os filmes na escola, para Alain Bergala, não se restringe ao seu uso como complemento ou suporte de disciplinas e muito menos com a exibição de filmes já conhecidos pelos alunos, através da televisão. A escola deve ser o espaço do encontro com as correntes, estilos e gêneros cinematográficos mais diversos, pois muitas vezes é somente ali que este encontro se dará para além da indústria do entretenimento.

Em “Hipótese-Cinema”, Alain Bergala afirma que não está seguro se a escola é o melhor espaço para acolher a arte, mas para muitas crianças, é o único lugar onde isso se torna possível.

97

Em decorrência, o autor ressalta a importância da formação de um espectador que vivencie as emoções do criador de um filme e que o pense através do seu autor. Ele não acredita que se deva partir do conhecido para abordar o menos conhecido, pois isso conduz a um afastamento da singularidade do cinema. Para ele, analisar filmes não é suficiente para promover uma mudança no olhar da criança, pois o trabalho para formação do gosto é longo e demorado. O gosto, diferente da opinião, não pode ser negociado, pois é formado a partir da singularidade de cada pessoa. E acrescenta que não se deve perder tempo com “filmes ruins ou medíocres”, pois não há como fazer a criança deixar de gostar de alguma coisa, por mais “mediocre” que se seja, pois, o “bom” e o “ruim” são definidos exatamente pelo gosto.

O processo de aprimoramento do gosto ou da experiência estética é um tema fascinante e complexo, que extrapola os limites desse trabalho. No entanto, para ampliar a afirmação de Alain Bergala, citamos o

crítico de arte Clement Greenberg³¹ que, em debate na Universidade de Ottawa em 1987, ao responder à pergunta de Thierry du Duve³², sobre qual seria seu conselho aos jovens que queriam cultivar seu gosto e habilidades estéticas, disse: “Vejam o máximo de arte que puderem”. (PASSOS, 2014, p. 65).

O encontro com o cinema pode transformar uma escola antiga, com uma reduzida concepção de arte e experiência artística. A linguagem audiovisual permite leituras e significados múltiplos, conforme seus elementos são agrupados desde a concepção do filme, sua estrutura narrativa e montagem. Tempo e espaço são ordenados de acordo com o interesse do realizador. A forma como os planos são combinados produz interpretações que dependem do olhar e do repertório do espectador.

A experiência da criação é outro elemento do processo. Mas, na escola, o professor deve ter consciência da experiência do fazer, do contato e da criação, sem exigir um resultado complexo e bem-acabado. O que deve estar em pauta é a relação criativa que se estabelece entre a criança, os equipamentos e sua compreensão da linguagem audiovisual.

98

A produção de filmes pelos alunos deve ser entendida a partir da importância do processo e não do seu resultado final. O papel do filme na escola é permitir o contato com a arte, abrir os espaços da criatividade, ampliar o gosto e a visão sobre o universo que cerca a criança e o jovem, permitindo a reflexão sobre si e sobre o seu mundo. Formar cineastas está em outra categoria, que exige anos de experiência e amadurecimento.

31 GREENBERG, Clement - (Nova Iorque, 16/01/1909 a 7/05/1994). Mais importante crítico de arte norte-americano do século XX, cuja influência foi decisiva para a afirmação do expressionismo abstrato e para artistas como Pollock e Rothko. Em *A estética doméstica* (Cosac Nay, 2013), Greenberg afirma que o gosto é uma faculdade que pode ser cultivada por meio de uma crescente exposição à arte e, posteriormente, por meio da reflexão sobre o que foi visto, ouvido ou lido.

32 DUVE, Thierry - Teórico, crítico, historiador, curador e professor do Departamento de Artes Plásticas da Universidade de Lille, na França. Tem vários livros publicados sobre arte do século XX, como *Kant after Duchamp* e *Résonances du readymade*. Estuda particularmente a passagem para o modernismo e tem a esse respeito uma refinada análise da obra de Marcel Duchamp e das vanguardas.

Se observarmos a escola como o espaço para onde convergem as tensões e diferenças sociais em uma pluralidade percebida nas suas relações cotidianas, veremos que nela as diferenças se explicitam. É um cenário em que o conceito de alteridade se torna base para a compreensão de diferenças, principalmente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que trazem para o ambiente educacional as questões da diversidade, cidadania, igualdade de direitos, dignidade e solidariedade, premissas contidas nos PCNs, para uma sociedade de bem-estar, da qual ainda estamos distantes.

Levar o filme à escola para além de sua instrumentalização pedagógica é também pensar sobre as questões da alteridade. Significa retirá-lo do lugar de instrumento didático, legitimando sua condição de ato criativo e não como objeto de leitura descodificada. É necessário, portanto, deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura criativa.

A esse respeito, observa Inês Teixeira:

O cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades, outros enredos, novas imagens, luminosidades tantas [...] O cinema deve estar na escola não como um conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas de outra maneira, em outra perspectiva, fugindo da racionalidade instrumental e conteúdos a serem aferidos e mensurados pelos profissionais especializados nisso e naquilo. Trata-se, ao revés de um encontro com o cinema como expressividade, como um largo horizonte de possibilidades que permitem a experiência estética. (DEUS, 2014 p. 2, apud TEIXEIRA)

Compreender o cinema na escola como experiência estética, significa reafirmar a fruição como ruído, perturbação dos sistemas disciplinares e de controle. O cinema pode ocupar, assim, os espaços de liberdade, como experiência de alteridade e estranhamento.

Se o cinema pode ser um interessante aliado da educação, não é porque possa ilustrá-la, traduzir didaticamente em imagens e sons os conteúdos formativos da cultura letrada. O cinema e a educação talvez possam fazer alianças pela capacidade de cada um desses campos afetar o outro, não ilustrando, o que seria a repetição do mesmo, mas porque o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar o diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo. (DINIS, 2005, p.69)

Usar cinema na escola é acessar a sensibilidade, o afeto, a emoção, a paixão, pois como afirma Edgar Morin (1970): “Toda a imagem, simbólica por natureza, tende a libertar um significado, e, ao mesmo tempo, uma participação afetiva”. Para ele o cinema é um meio de levar para a tela o universo pessoal de cada espectador em uma dimensão subjetiva desenvolvida em dois níveis - a narrativa fílmica, criada a partir da imaginação do cineasta, remete ao mundo real e a dimensão do sonho e a relação espectador/filme, a partir do seu repertório, levando ao interesse pela estrutura da imagem fílmica e sua capacidade em despertar emoções. Lembrando Adriana FRESQUET (2007, p.13): “Nada como o cinema para sintetizar a compreensão, os sentimentos e as sensações. Na vivência do cinema enriquecemos nossa imaginação.”

100 Com o passar dos anos, as relações da criança com seu universo se transformam rapidamente: a rua deixa de ser o espaço do encontro e das brincadeiras criativas, a casa, antes um espaço amplo, compartilhado com primos, vizinhos e muitos irmãos, se reduz a uma família individualizada. A TV se consolida como a principal referência e a expectativa familiar é de que a criança brinque sozinha, com a infinidades de produtos anunciados pela televisão. Na primeira década do século XXI, as novas tecnologias estão incorporadas à vida das crianças desde seus primeiros anos e, ao chegar à escola, já estão familiarizadas com o universo audiovisual oferecido pela quantidade de aparelhos que estão à sua disposição. A escola pública, no entanto, não acompanha a rapidez da inovação tecnológica e enquanto oferece um aparelho de TV na sala de aula, recebe alunos que acessam a internet em seus celulares. No entanto, o simples contato com novos equipamentos não significa automaticamente sua apropriação para produção de conteúdos que permitam a reflexão, a formação do gosto ou o encontro com a alteridade provocados pela arte.

O audiovisual no espaço escolar pode impulsionar o olhar voltado ao mundo, que se dá através do encontro com a alteridade. “A arte, para permanecer arte, deve ser um fermento de anarquia, de escândalo, de

desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição.” (BERGALA, 2008, p.30)

Neste sentido, o papel do professor é fundamental e passa pela necessidade de formação e atualização continuada, que traz para a escola desafios, questionamentos e também problemas. A perturbação criativa proporcionada pelas Artes auxilia na comunicação com essas as gerações que nasceram em um mundo onde o aparato digital é seu meio natural de expressão e através dele constituem sua compreensão da realidade. Essas novas gerações se caracterizam por sua capacidade de realizar múltiplas tarefas, interagir através de textos, sons e imagens, de se apropriar das tecnologias de informação e conhecimento, ao mesmo tempo em que experimentam as possibilidades de qualquer nova percepção de mundo.

6. Inconclusão

Há dois milênios, o pensamento ocidental evoluiu em direção à crescente racionalização, abstração e idealismo, desenvolvendo a crença platônica na existência de um duplo do mundo, que serviria de modelo ideal (metafísico) deste mundo de aparências moveáveis em que vivemos.

Até meados do século XIX, o ocidente pensava em termos de ideias, essências, substâncias, conceitos, definições, além da busca pela perfectibilidade humana. Muito da filosofia, ciência e da tecnologia produzidas ao longo desse imenso período histórico, trouxe desenvolvimentos sociais consideráveis, permitindo ao humano alcançar estágios crescentes de bem-estar social e pessoal. Os avanços tecnocientíficos foram em boa parte fruto do modo metafísico de pensar.

102

Porém, seus efeitos colaterais produziram muita cegueira inteligente, ao privilegiar completamente a abstração racionalista, em detrimento da imensa reserva cognitiva incarnada nos corpos humanos. Banidas da equação do conhecimento, pelo preconceito idealista, a percepção, as sensações e a sensibilidade foram desterradas para o duvidoso reino da estética, vigiadas de perto pelos guardiões da racionalidade e afastadas para bem longe da verdade filosófica.

Em meados do século XX, emergiram algumas disciplinas científicas que começaram a trabalhar mais objetivamente com o cérebro humano. As neurociências e as ciências cognitivas tiveram auxílio crescente da tecnologia de imagens tomográficas, com as quais puderam observar o funcionamento do cérebro *in vivo*. Revelações impressionantes deram conta de que o cérebro humano se utiliza de sensores (órgãos dos sentidos, como visão, audição, olfato, tato e paladar) espalhados em todo o corpo, para receber, filtrar e processar sinais do mundo exterior, tanto quanto do próprio corpo.

Sinais do mundo, que afetam nossos sentidos físicos, seguem para processamento em regiões do inconsciente, que ocupam mais de 99% de nosso cérebro (CALEGARO, 2011, p.27). Processadas velozmente, essas percepções são transformadas em pensamentos, que por sua vez seguem em direção à consciência, que ocupa menos de 1% da massa cerebral, para seu julgamento, segundo as regras de comportamento apreendidas da sociedade em que vive o indivíduo.

Até recentemente se acreditava que a consciência era a parte do cérebro onde virtudes sublimes, como a razão, a lógica, os sentimentos morais, a identidade pessoal, os vínculos com a divindade e todo o conhecimento legítimo (inteligência) eram localizados em harmonia espiritual. Muito do ensinamento dos filósofos e da educação escolar ainda se dirigem para o aperfeiçoamento da consciência, onde se acreditava residir a inteligência que nos faz humanos. Ledo engano!

103

Hoje, as neurociências nos informam que todo o conhecimento produzido pelo indivíduo humano emerge de vastas áreas inconscientes, porque a velocidade de processamento e o volume dos sinais são tão grandes, que a consciência entraria em colapso se tivesse de decidir sobre o destino de todos os dados disponíveis.

Atualmente, para as neurociências, a consciência é uma espécie de guarda de trânsito ou um juiz de futebol, que detém as regras sociais de comportamento que regulam as ações do indivíduo. Depois de processar milhões de dados em milissegundos, o inconsciente envia à consciência algumas opções de ação, que popularmente chamamos de reflexões, pensamentos e ideias.

O papel da consciência é escolher, segundo as regras de comportamento que o indivíduo aprendeu com a sociedade em que vive, a melhor ideia sugerida pelas afecções que atuam em seu inconsciente, gerando a ação adequada em favor da pessoa.

As emoções dão sentido. Elas explicam as mudanças interoceptivas e os afetos correspondentes, numa dada situação. As emoções prescrevem as ações. Os

conceitos que o sistema cerebral implementa assemelham-se aos significados e sentidos providos pela rede interoceptiva de nossa biologia (BARRET, p. 126, 2017).

Hoje sabemos que a construção de sentidos e significados das linguagens não se trata de uma operação puramente lógica ou racional. Ela tem início entre as emoções produzidas interna e externamente, que emprestam ao humano a hierarquia dos pensamentos e atos que implicam em sua sobrevivência e prosperidade. Segundo os últimos desenvolvimentos das neurociências, a incorporação de conhecimentos deve ser organizada por uma EDUCAÇÃO decididamente empenhada no aperfeiçoamento dos sensores biológicos (órgãos dos sentidos), da afetividade e das emoções do corpo humano, de modo que o cérebro processe eficientemente os dados dos ambientes interno e externo.

Sentimentos acompanham a trajetória da vida em nosso organismo: tudo o que percebemos, aprendemos, lembramos, imaginamos, raciocinamos, julgamos, decidimos, planejamos ou criamos mentalmente. Conceber os sentimentos como visitantes ocasionais da mente ou como sendo causados apenas pelas emoções típicas não faz jus à ubiquidade e à importância fundamental do fenômeno (DAMASIO, p. 119, 2018).

104

Os sentimentos, as emoções, as paixões e os afetos formam a base de nosso conhecimento do mundo, eles fundamentam a cognição humana e usam a razão como instrumento de suas interpretações da realidade. De modo que é preciso incorporar a afetividade a qualquer plano de EDUCAÇÃO, que pretenda promover a criatividade e a transmissibilidade do saber. Didáticas para a EDUCAÇÃO da sensibilidade humana são amplamente conhecidas, dentre elas podemos citar as relações interpessoais, os esportes, porém com mais eficiência, as Artes. Já é de amplo conhecimento os benefícios das Artes para o aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, da sensibilidade e da cognição estética. A música, por exemplo, é muito eficiente na EDUCAÇÃO auditiva e motora. As artes visuais são especialmente eficazes na EDUCAÇÃO do olhar (o córtex visual humano é muito desenvolvido e precisa de amplo treinamento durante a vida). O cinema nos educa para

o comportamento da realidade. A dança educa o movimento corporal, o tato, como também o sentido háptico, enquanto o teatro ensina muito sobre os relacionamentos humanos.

Quando entendemos as Artes como a grande educadora do inconsciente (tanto quanto da consciência), de fato estamos nos referindo ao conhecimento estético. A estética (ciência que conhece por meio dos afetos) é uma forma de conhecimento tão importante, que nós a utilizamos em nosso cotidiano, bem mais do que o conhecimento intelectual. Exemplo disso pode se dar quando chegamos à beira da calçada e olhamos para o carro que vem pela rua. Só com a visão já podemos “sentir” a velocidade do veículo, o tempo e compará-los com nossa capacidade corporal de cruzar a rua, antes que o carro nos atropеле. Esses cálculos são extremamente complexos, realizados pelo inconsciente, que oferece à nossa consciência opções como esperar o carro passar, correr na frente à certa velocidade ou encontrar outro lugar para atravessar a rua. Em seguida, a consciência escolhe o que fazer, imaginando que tomou uma decisão racional.

105

Se somarmos todos os tipos de decisões que tomamos no dia-a-dia, baseadas em sensações processadas pelo inconsciente, vamos descobrir que o raciocínio lógico-intelectual, sempre privilegiado pela escola, é bem menos usado, do que nosso conhecimento estético do mundo.

Ninguém está propondo aqui o abandono da racionalidade e dos modos inteligentes de cognição, responsáveis em boa parte pela sobrevivência e prosperidade humana. Estamos sugerindo a construção de uma escola capaz de desenvolver os dois tipos de cognição humana: a estética e a intelectual.

Até hoje, as qualidades lógico-intelectuais têm sido as únicas privilegiadas pela escola. A tradição filosófica nos ensinou durante dois mil anos, que o conhecimento verdadeiro é formado por valores como a abstração, exatidão, racionalidade, objetividade, clareza, distinção, dentre outras. Ao mesmo tempo, a filosofia ocidental, com o auxílio luxuoso da teologia cristã, condenou e expulsou do mundo

do conhecimento, todo e qualquer sintoma da esteticidade do corpo humano e do mundo, como resíduo indesejável de uma sensibilidade que precisava ser vigiada de perto, quando não expulsa do reino luminoso da razão.

Ainda hoje a escola reproduz o pensamento platônico, segundo o qual o conhecimento verdadeiro só pode existir no âmbito da intelectualidade, baseado nas duas linguagens que podem acessá-lo: a verbal e a matemática. É certo que precisamos ser educados nessas duas linguagens lógicas. Porém, elas nos oferecem um conhecimento tão lógico e racional, que dificilmente faz contato com nossos sentimentos – argamassa fundamental para a cognição humana.

Uma EDUCAÇÃO preferencialmente racionalista, baseada em linguagem verbal e matemática, é claudicante e perigosa, porque despreza a outra fonte da cognição humana, baseada na sensibilidade. Percepções e emoções não perfazem apenas o itinerário cognitivo da estética, mas também participam da construção dos sentimentos.

106

Solidariedade, altruísmo, generosidade, empatia, assim como o racismo, a xenofobia e a violência são sentimentos ensinados às crianças e jovens, por meio de mitos formadores de valores. Não basta aprender apenas a gramática da linguagem verbal, porque valores negativos e positivos podem ser comunicados por seus signos. É preciso desenvolver também uma EDUCAÇÃO dos sentimentos, que tem início no treinamento dos sentidos e da sensibilidade.

Neste Caderno de Notas, além do estudo de caso sobre o audiovisual, no 5º Capítulo, apresentamos mais detalhadamente alguns tipos de sintomas de esteticidade, levando em conta que estes e outros sinais são produzidos e percebidos de muitas formas diferentes. Sinais perceptíveis aos nossos sensores biológicos são responsáveis não apenas pela construção de sensações, como também de cálculos racionais. Eles precisam ser abordados por uma EDUCAÇÃO que sirva ao desenvolvimento da cognição humana. Por isso, se faz urgente uma EDUCAÇÃO estética, além de pedagogias baseadas nas Artes.

Referências

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1988.

ALMEIDA, Joaquim C. M. **Cinema contra cinema**: bases geraes para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Editora Limitada, 1931.

ALMEIDA, Milton J. **Cinema**: Arte da memória. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Educação visual para os fins do mundo. **Revista online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.1, n.4, out. 2000. <https://bit.ly/2tvfpNR> Acesso em dezembro de 2018.

ARAÚJO, Vicente de Paula. **A bela época do cinema brasileiro**. São Paulo, Perspectiva, 1978.

107

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer** [Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette]. São Paulo: Planeta, 2011.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Campinas: Verus Editora, 2007.

BARRET, Lisa. F. **How emotions are made**: the secret life of brain. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.

BAUMGARTEN. Alexander G. Estética. In: DUARTE, Rodrigo. (org.) **O belo autônomo**. Textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2014.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

BRUZZO, Cristina. Filme “Ensinante”: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. **ProPosições**, v.15, n. 1 (43). Unicamp, 2004.

CALABRESE, Omar. **A linguagem da arte**. Lisboa: Edições 70, 1999.

108

CALLEGARO, Marco M. **O novo inconsciente**: como a terapia cognitiva e as neurociências revolucionaram o modelo de processamento mental. Porto Alegre, Artmed, 2011.

CAMARGO, Marcos H. **Cognição estética**: o complexo de Dante. São Paulo, Editora Annablume, 2013.

_____. **Formas diabólicas**: ensaios sobre cognição estética. Londrina, Editora Syntagma, 2017.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

CIRELLO, Moira T. D. G. Educação Audiovisual Popular no Brasil – panorama, 1990-2009. **Tese** (Doutorado em Comunicações e Artes)

- Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2010.

COELHO, Patrícia M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto livre**: Linguagem e Tecnologia, [S.l.], V. 5, n. 2, pp.88-95, dez. 2012. ISSN 1983-3652. Disponível em: <https://bit.ly/2V4tAW6> - Acesso em 13 de janeiro de 2019.

DAMASIO, Antonio. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DEUS, Ana Iara S. Cinema Como Arte na Escola: uma Experiência de Alteridade. **In**: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2E0NH05> - Acesso em dezembro de 2018.

109

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Lo que vemos, lo que nos mira**. Buenos Aires: Manantial, 2011.

_____. **Cuando las imagenes tocan lo real**. Madri: Ediciones Arte y estética, 2013.

DINIS, Nilson F. Educação, cinema e alteridade. **Educar em Revista**, n.26, p. 67-70. Editora UFPR, 2005. <https://bit.ly/2TaTJ88> - Acesso em dezembro de 2018.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, Marlucci G. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na ‘sociedade multitela’**: o que revelam as ‘vozes’ de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida R. O cinema do povo: um projeto da educação anarquista, 1901-1921. São Paulo: PUC-SP. **Dissertação de Mestrado**, 1995.

FRANCO, Marília S. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais: lições de cinema I. In: _____. **Cinema**: uma introdução à produção cinematográfica. São Paulo: FDE, 1992.

_____. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 05, n.9 p. 01-16, jan/jul de 2010.

110

_____. O cinema jamais foi e ou será mero entretenimento. **Revista PontoCom**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2tzcjZa> - Acesso em dezembro de 2018.

FRESQUET, Adriana (org). Aprender com Experiências do Cinema: desaprender com imagens da educação. **Coleção Cinema e Educação**. Editora: Co-edição Booklink/ CINEAD/LISE/FE/UFRJ, 2009.

_____. **Dossiê Cinema e Educação I**: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: Booklink. CENEAD/LISE/FE/UFRJ: 2011.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Tratado geral de semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

_____. (org.) **A história da beleza**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

FERRY, Luc. **Homo Aestheticus: a invenção do gosto na era democrática**. Coimbra: Almedina, 2003.

FIORIN, José L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e technè: o homem na idade da técnica**. São Paulo, Paulus, 2006.

GOMBRICH, Ernest. H. **Norma e forma**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

111

GUIMARÃES et al. **Comunicação e expressão estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Centauro, 2005.

HERACLITO. **Os pensadores: Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

HERWITZ, Daniel. **Estética: conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Armed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO: da história

escrita à história contada - um novo olhar. Disponível em: <https://bit.ly/2GTYAEu> - Acesso em dezembro de 2018.

KIRCHOF, Edgar R. **Estética e semiótica**: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MACHADO, Irene. **Escola de semiótica**. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O escavador de silêncios formas de construir e de desconstruir sentidos na comunicação**: nova teoria da comunicação II. São Paulo, Paulus, 2004.

McLUHAN, Herbert M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2003.

MIRANDA, Carlos Eduardo A., COPOLA, G. D. e RIGOTTI, G. F. **A educação pelo cinema**. (2009). Disponível em: <https://bit.ly/2IoyiFF> - Acesso em dezembro de 2018.

112

MORGADO, Cláudia. Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível - desafios práticas e proposta - **Tese de doutorado** apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo/Ciências da Comunicação. (São Paulo, 2011). Disponível em <http://www.teses.usp.br/> Acesso em dezembro de 2018.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Moraes, 1970.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Hemus, 1976.

NORRETRANDERS, Tor. **The user illusion**: cutting consciousness down to size. New York: Penguin Books, 1999.

ONFRAY, Michel. **Contra-história da filosofia 4**: os ultras das luzes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

PASOLINI, Pier P. **Empirismo herege**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

PASSOS, Úrsula. A possibilidade do aprimoramento do gosto em Clement Greenberg, 2014. **Dissertação**, USP. Disponível em <https://bit.ly/2Nj4fVJ> - Acesso em dezembro de 2018.

PRENSKY, Marc. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2BLKtxA> - Acesso em 08 de janeiro de 2019.

113

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

_____. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Paulos, 2004.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

_____. **A ciência do comum**: notas sobre o método comunicacional. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
TEIXEIRA, Inês A. C.; LOPES, José S. M. (Org.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **Teorias do símbolo**. São Paulo: Papirus Editora, 1996.

TOMASELLO, Michael. **A natural history of human thinking**. London: Harvard University Press, 2014.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação & Realidade**, 2008, v. 33, n. 1, p. 13-20. Disponível em: <https://bit.ly/2SUwYGj> - Acesso em março de 2012.

WISNIK, José M. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Autores



Marcos H. Camargo – Especialista em História do Pensamento Contemporâneo (PUC-PR, 1987). Especialista em Economia e Sociologia (PUC-PR, 1988). Mestre em Comunicação e Linguagens (UTP, 2003). Doutor em Artes Visuais (IAR-UNICAMP, 2010). Pós-doutor pela Escola de Comunicação (UFRJ, 2015). Professor de Graduação de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade (UTP, 2004-2006). Professor de Graduação em Cinema e Audiovisual, Artes Cênicas,

115

Música e Dança (Campus de Curitiba II – UNESPAR, desde 2006). Coordenador do Curso de Graduação em Cinema e Audiovisual (2011-2013). Chefe da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus de Curitiba II (UNESPAR, 2014-2018). Professor de Pós-graduação strictu sensu do Mestrado Profissional em Artes (Campus de Curitiba II, UNESPAR, desde 2018). Pesquisador nas áreas de Filosofia, Estética e Semiótica. Profissional de mercado nas áreas de Comunicação, Publicidade e Marketing. Diretor de Planejamento Publicitário (Banco BAMERINDUS, 1990-1994). Diretor de Marketing Institucional (Associação Comercial do Paraná, 1999-2001). Autor do livro: *Cognição estética: o complexo de Dante*. São Paulo: Annablume, 2013; e do livro: *Formas diabólicas: ensaios sobre cognição estética*. Londrina: Syntagma, 2017.



Solange S. Stecz – Membro do Comitê Nacional do Brasil no Programa Memória do Mundo, da UNESCO-MOWBRASIL (2015-2019). Assessora de Comunicação Social da UNESPAR. Doutora em Educação pela UFSCAR. Mestre em História pela UFPR. Graduada em Jornalismo pela PUC-PR. Professora da Graduação em Cinema e Audiovisual e da Pós-graduação strictu sensu Mestrado Profissional em Artes, do Campus de Curitiba II, da UNESPAR. Secretária Nacional do Centro de Pesquisadores do Cinema Brasileiro. Conselheira da

116 área do Audiovisual do Conselho Estadual de Cultura do Paraná (2012-2016). Integrante da Comissão do Audiovisual do Mecenato Incentivado do Município de Curitiba e da Comissão do Audiovisual do Programa Estadual de Fomento e Incentivo à Cultura (PROFICE). Membro da Comissão de Implantação do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da UNILA (2013-2015). Tesoureira da Associação Brasileira de Preservação Audiovisual (2011-2012). Diretora da Cinemateca de Curitiba (2008-2013). Analista Técnica para construção do Plano Estadual de Cultura do Paraná, MINC/UFSC 2013-2014. Membro da Diretoria do Congresso Brasileiro de Cinema (2014-2016). Diretora de Cultura da UNESPAR (2015-2017). Membro da Rede Kino (Rede Nacional de Cinema e Educação). Coordenadora do Laboratório de Cinema e Educação (LabEducine - UNESPAR). Membro do Grupo de Pesquisa Cinema & Educação - UNESPAR. Membro da Rede Unial (Rede Latino Americana de Cinema e Educação).