

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KEYLA ANDREA SANTIAGO OLIVEIRA

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UMA CRÍTICA NO
CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL**

Goiânia, 2012

KEYLA ANDREA SANTIAGO OLIVEIRA

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UMA CRÍTICA NO
CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção de título de Doutora.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientadora: Prof. Dr^a. Monique Andries Nogueira

Goiânia, 2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

O482e Oliveira, Keyla Andrea Santiago.
A experiência estética na educação da infância
[manuscrito] : uma crítica no contexto da indústria cultural /
Keyla Andrea Santiago Oliveira. - 2012.
140 f. : il.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Monique Andries Nogueira.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2012.

Bibliografia.
Inclui lista de ilustrações.
Anexos.

1. Infância – Experiência estética. 2. Educação
Infantil – Beleza gótica. I. Título.

CDU: 37.013.43:7.01

DEDICATÓRIA

*A minha família e amigos,
meu reduto.*

AGRADECIMENTOS

À Monique, por aceitar novamente ser minha orientadora e “desorientadora”, como sempre brincamos, mas principalmente por ser amiga, responsável por parte importante de mais esta etapa de minha formação como pesquisadora.

Aos meus pais, Jeane e Verli, por me incentivarem, desde pequena, o gosto pela arte e por estarem nos bastidores de todas as minhas conquistas.

A todos os professores e colegas do programa de Pós-Graduação em Educação da UFG pelo convívio e estímulo intelectual.

À querida Gazinha, pela leitura atenta e por me ensinar por meio do cuidado com a língua o respeito à cultura e à arte.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos, que possibilitou a oportunidade de uma investigação criteriosa.

Aos meus queridos alunos e alunas da Educação Infantil e da graduação em Pedagogia da UFG pela convivência maravilhosa que gerou muitas questões que produziram esse estudo.

Às minhas amigas, pela torcida carinhosa de todas as horas e pela presença nos momentos determinantes de minha vida. Especialmente a Thaís Lobosque, minha querida “Jason”.

Aos meus irmãos, forças constantes, testemunhas solidárias de minha trajetória.

A todos que direta e indiretamente me auxiliam a pensar minha formação, meus estudos, minha profissão.

*Corre ao meu encontro e grita
Que nas linhas da vida
Interfere a pedra da cor
e a sede do eterno recomeçar*

*O êxtase do sensível fel
Abre caminho nas bordas do meu olhar
Para dizer de fininho
Da efemeridade
Da beleza gótica a me embalar*

KSantiago

RESUMO

O presente trabalho se insere na linha de Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Ele foi financiado pelo CNPq e visa a investigar a experiência estética na educação da infância e apresentar uma crítica desta no contexto da indústria cultural. Tomando como aporte teórico a Teoria Crítica, as questões que nortearam a pesquisa foram: Qual o papel da arte e da estética na educação da infância? Que elementos poderiam ser trabalhados na educação escolar com vistas à experiência estética na educação infantil? O que a indústria cultural representa no campo da arte e como ela se infiltra nos planejamentos destinados à educação infantil? Em que sentidos a educação da infância pode avançar com relação à questão de gênero e de construção de uma linguagem estética? A criança pequena é capaz de participar de uma proposta de construção de uma leitura mais rica de imagens e de experiências estéticas? Como a beleza gótica pode favorecer reformulações qualitativas no desenvolvimento de um trabalho com a arte responsável, comprometido ou coerente com uma concepção de estética livre das amarras da indústria cultural para a infância? Os capítulos desta tese constituem ensaios que guiam a investigação realçando um pensar mais dinâmico, criando campos de força cujos vetores se apresentam na experiência estética, na infância, na educação, na crítica e na beleza gótica. A primeira parte do trabalho discute as concepções da Teoria Crítica que motivaram a resposta para minhas interrogações acerca da experiência estética, com especial alusão às categorias da antiarte e da dialética negativa de Adorno, como também o conceito de experiência de Benjamin. O passo seguinte foi o de desenvolver os desdobramentos que o consumo de mercadorias culturais gera no ensino de arte na educação infantil, explicando-os em tópicos específicos. Neste momento as contribuições de diferentes autores dialogaram com meu objeto, entre eles Marcuse, Pucci, Loponte, Nogueira, sem falar em autores da área da arte. As acepções de Alicia Entel sobre a beleza gótica, nos tempos contemporâneos, mostraram-se como a essência da experiência estética viva de Adorno na educação da infância. O terceiro capítulo se move nestas acepções baseadas no pensamento videológico e no saber sensível, enredando outros teóricos nas reflexões feitas. Finalmente, o último ensaio traz a leitura das imagens de produções de cinco artistas, com obras emblemáticas da beleza gótica que figuram como referência para a infância: Frida Kahlo, Maria Martins, Diane Arbus, Anita Malfatti e Soni-Pin. A leitura retoma muitas categorias trabalhadas ao longo de todo o texto. A pesquisa se completa nesta tentativa de aproximar o leitor de uma lógica diferente da lógica puramente discursiva, porque se aventura a ensaiar um pensamento poético sobre a experiência estética na infância, propondo o debruçar sobre imagens goticamente belas, que mudam o referencial de um pensar linear, sem perder o rigor do trabalho acadêmico.

Palavras-chave: Experiência Estética – Infância – Educação – Crítica – Beleza Gótica

ABSTRACT

This work belongs to the research line entitled Culture and Educational Processes in the Program of Post Graduate Education of the Federal University of Goias. It was funded by CNPq. It also aims to investigate the aesthetic experience in the education of childhood, making a critique in the context of the cultural industry. Taking as the theoretical contribution of Critical Theory, the questions that guided the research were: What is the role of art and aesthetics in the education of children? What elements could be worked in school education with the goal of the aesthetic experience elementary education? What the cultural industry represents in the field of art and how it infiltrates in planning for elementary education? In what ways the education of children can move in relation to gender and the construction of an aesthetic language? The young child is able to participate in a proposal to build a more rich reading of images and aesthetic experiences? How can the gothic beauty favor the responsible, committed and consistent work in art with a conception of aesthetics free from the constraints of cultural industries for young children? The structuring of the chapters was developed through essays, they guided the research highlighting a more dynamic thinking, creating force fields whose vectors are in the aesthetics experience, in the childhood education, in the criticism and in the gothic beauty. The first part discusses the concepts of Critical Theory that motivated the answer to my questions about the aesthetics experience, with particular reference to the categories of anti-art and the negative dialectics of Adorno, but also the concept of experience Benjamin. The next step was to develop the ramifications that the consumption of cultural goods generates in the teaching of art in early childhood education, the ramifications were explained in specific topics. At this point the contributions of different authors dialogued with my object, including Marcuse, Pucci, Loponte, Nogueira, not to mention writers in the field of art. The assertives of Alicia Entel, on the gothic beauty in contemporary times, revealed itself as the essence of Adorno's aesthetics experience. The third chapter moves based on the videologico thinking and in the sensitive know, entangled in other theoretical reflections of other authors. The final essay brings the reading of images of five artists, they are emblematic works of gothic beauty and reference for childhood: Frida Kahlo, Maria Martins, Diane Arbus, Anita Malfatti, Soni-Pin. In these readings many categories worked throughout the text appear. The research is completed in this attempt to bring to the reader a logic that is different from the discursive logic, because the text adventures in a poetic thought about the aesthetics experience. It proposes the understanding on gothic images, which change the framework of a linear thinking without losing the rigor of academic work.

Key words: Aesthetics Experience, Childhood, Education, Criticism, Gothic Beauty

ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Autorretrato de cabelos cortados.....	104
Figura 2	O impossível III.....	112
Figura 3	A mulher de cabelos verdes.....	114
Figura 4	Sem título.....	119
Figura 5	Amarras.....	123

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À LUZ DOS FRANKFURTIANOS E O QUE ELA INAUGURA PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

1.1 AS CONCEPÇÕES DA ESCOLA DE FRANKFURT.....	25
1.2 A CONCEPÇÃO DE ARTE PARA OS FRANKFURTIANOS NOS MEANDROS DA DIALÉTICA NEGATIVA.....	30

CAPÍTULO 2

A CRÍTICA À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA FEITA NA ESCOLA NO ÂMBITO DA INDÚSTRIA CULTURAL

2.1 LIMITES QUE A INDÚSTRIA CULTURAL APRESENTA À CRIANÇA	49
2.1.1 Aposta praticamente exclusiva nos homens como modelos de excelência na produção Artística.....	50
2.1.2 Culto aos famosos e sacralização do artista e da arte	52
2.1.3 Destruição crescente do papel da arte na educação.....	55
2.1.4 Pseudoformação no ensino de arte na escola.....	63
2.2 SENTIDO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DA CRIANÇA.....	66

CAPÍTULO 3

NOVOS SENTIDOS DA CRÍTICA POR MEIO DO SABER SENSÍVEL DAS IMAGENS: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA VIVA

CAPÍTULO 4

LEITURA EFÊMERA DE IMAGENS DE MULHERES ARTISTAS REPLETAS DE BELEZA GÓTICA PARA A INFÂNCIA

FRIDA KAHLO	102
MARIA MARTINS	107
ANITA MALFATTI	114
DIANE ARBUS	119
SONI-PIN	123

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Entender a educação infantil como um espaço possível para a experiência estética verdadeira é um dos objetivos deste trabalho, no qual se busca formular a crítica, no contexto da indústria cultural, de uma educação da infância, que tem ocorrido na base do consumo de mercadorias culturais vazias de significado estético. A sala de aula tem sido o lugar da reprodução de práticas que reforça uma compreensão pobre do ensino de arte, e seus desdobramentos na educação de crianças pequenas gera uma submissão ao poder da técnica, do capital, do preconceito, do consumo, que se reveste de roupagem atraente em um sistema cada vez mais impermeável, porque é forte e tem suas garantias na instituição que deveria ser de formação, a escola.

As afirmações acerca da escola foram feitas com base na experiência da pesquisadora como educadora, por mais de sete anos neste nível de ensino, como arte-educadora na Universidade Federal de Goiás nos anos de 2010 e 2011, em curso de formação de pedagogas, bem como na preparação de pessoas que já estão no espaço escolar, trabalhando como auxiliares, e ainda como pesquisadora da área de artes, que reúne bastante investigação sobre o ensino de arte na educação da infância, ocorrido nos moldes do consumo.

A concepção de infância foi objeto da dissertação de mestrado desta pesquisadora, com a qual já referendava a necessidade de o ensino de arte mostrar um conjunto de qualidades mais libertadoras para a leitura de imagens. Nela se propôs, com análise das obras de Portinari,

[...] novas formas de entender o mundo da infância em uma realidade na qual tudo se organiza conforme os interesses do mercado e responde aos estímulos imediatos e pragmáticos do consumo e do capital. Sua arte é um veículo mais libertador, sensibiliza e desperta nas pessoas uma postura e uma visão de mundo para além das categorias ditadas pela mais-valia. É capaz de livrar a infância do protótipo robotizante de alvo fácil para o lucro, que transforma as crianças em miniaturas de adultos, e com sua poética o artista resgata a essência mais pura de um período que pode e deve ser transformador. [Com suas imagens, foge-se] da reprodução de uma criança direcionada pelos objetivos mercadológicos (OLIVEIRA, 2007, p. 179).

No presente trabalho, empenhou-se em apresentar aprofundamento na visão sobre o ensino de arte para a educação infantil, ratificando críticas aos limites que a indústria cultural inaugura para a escola. Além disso, faz-se uma proposta de outra possibilidade de imagens a que as crianças podem ter acesso. A concepção da escola aqui esposada inclui o sentido amplo

do termo, que considera a educação básica e a educação superior, porque a formação estética deve ser de todos que se relacionam com o ensino de arte. É preciso destacar que não se desconsidera os avanços da pesquisa na área da educação infantil, não há, entretanto, intuito de englobar todas as experiências que têm ocorrido e o que se tem produzido ao longo dos anos. Pretende-se, sim, fazer um recorte em um nível de ensino no qual a pesquisadora atua há algum tempo e para o qual tem dedicado seus estudos.

No berço dessa investigação sinalizou-se a possibilidade de trabalhar a arte, na atualidade, de uma forma diferenciada, sem receitas para a educação infantil. A indústria cultural é, aqui, alvo de críticas e de análise mais profundas, perante o propósito de firmar um debate sobre os papéis do educador e da arte frente às investidas do consumo alienante de produtos comerciais que empobrecem a experiência estética. Foram problematizados os cânones da história da arte e as questões de gênero como desdobramentos deste trabalho.

Algumas perguntas levaram adiante a pesquisa com uma definição mais adequada do problema que cercava o objeto: Qual o papel da arte e da estética na educação da infância? Que elementos poderiam ser trabalhados na educação escolar com vistas à experiência estética na educação infantil? O que a indústria cultural representa no campo da Arte e como ela se infiltra nos planejamentos destinados à educação infantil? Em que sentidos a educação da infância pode avançar com relação à questão de gênero e de construção de uma linguagem estética? A criança pequena é capaz de participar de uma proposta de construção de uma leitura mais rica de imagens e de experiências estéticas? Como a beleza gótica pode favorecer reformulações qualitativas no desenvolvimento de um trabalho com a arte responsável, comprometido ou coerente com uma concepção de estética livre das amarras da indústria cultural para a infância?

O aporte teórico que indicou os caminhos para a análise desenvolvida neste trabalho foi o da Teoria Crítica, com alusão especial aos autores-chave citados ao longo do texto, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Alicia Entel. Esse referencial foi eleito por proporcionar uma compreensão das contradições e problemas sociais que se aproximam na rede de relações imposta pela indústria cultural. Com base na leitura dos antagonismos desenvolvida pela Teoria Crítica foi possível renovar e revitalizar pensamentos que se voltam especialmente para o campo da educação e da cultura, uma vez que a dimensão da apreciação crítica permite alcançar temas como arte, estética, infância, desnudando nas tramas sociais os intentos de dominação do pensamento e da constituição das premissas de convivência social.

A riqueza de referências encontradas na teoria de Theodor W. Adorno subsidiou o entendimento sobre a estética, a educação, a cultura e suas implicações; a busca pelos

esforços desenvolvidos por Walter Benjamin esclareceu relações intrínsecas que se podem compor entre a infância, experiência, obra de arte; a estética ganhou contornos concretos e precisos numa experiência educativa, emancipadora, nas palavras de Marcuse. A produção de Alicia Entel auxiliou a pensar a imagem, o saber sensível, com o pensamento videológico e a beleza gótica. Estabeleceu-se também diálogo com outros autores que permearam essa discussão, o que emprestou ao texto aspectos mais amplos para a análise da temática. Assim, foram valiosos os diálogos com Luciana Gruppelli Loponte, Monique Andries Nogueira, Bruno Pucci, Antônio Álvaro Soares Zuin, Newton Ramos-de-Oliveira, Rodrigo Duarte, entre outros; autores que me auxiliaram a tecer ricas possibilidades e diferentes ângulos de visão acerca da experiência estética na educação da infância.

Essa investigação foi desenvolvida nos moldes de uma pesquisa bibliográfica que contou com obras que desvendam os processos de industrialização da cultura e sinalizam a subversão dos caminhos educacionais que objetivam construir uma experiência estética ampla e formativa. A pesquisa teve, também, cunho documental, pois incluiu a busca de iconografia, o suporte para a leitura ética e estética de imagens para a educação da infância.

Com o intuito de compor uma investigação que propicie repensar as práticas recorrentes na educação infantil, por meio de uma teoria de resistência, que questiona a semicultura e leva a uma formação mais racional e transformadora, as seguintes categorias foram trabalhadas: ensino de arte, formação, experiência, infância, educação, imagens, beleza gótica, estética e indústria cultural.

Benjamin (1984) esgota diferentes possibilidades de infiltração dessa indústria cultural na vida social, que alcança a questão infantil e sua relação com a arte. Em seus escritos sobre a criança, o brinquedo e a educação, é possível apreender a defesa do ser infantil como aquele cuja sensibilidade é sempre interpretada pela visão do adulto. Esse fato remete a uma idéia recorrente em sua obra, que assevera a industrialização como o ponto que alavanca cada vez mais a estranheza da criança diante de elementos tão próprios de sua vivência, como o brinquedo ou os livros dedicados a ela.

O autor lembra que, até o século XIX a criança era vista como ser desprovido de inteligência e o adulto era o modelo para o educador numa dinâmica racionalista hoje ridicularizada (BENJAMIM, 1994). Na instituição educativa, porém, ainda se percebe na esfera da arte, da brincadeira e do brinquedo um formato inseguro e equívoco de lidar com a criança.

Na escola não é difícil imaginar que esse pensamento encontre eco e reverberações, porque a contracultura invade seus espaços, planejamentos e dita, aos professores e aos

pequenos, o que é próprio da infância, tanto no que se refere aos brinquedos, à literatura, quanto o que concerne ao entendimento da arte e da experiência estética. No espaço escolar, a reprodução da obra de arte torna-se viva e a herança cultural ganha uma roupagem nova, desenhada pelo alinhamento com os ditames dos movimentos de massa.

Para Benjamin (1983) a decadência da *aura*¹ das obras caminha ao lado do ataque à autenticidade causado pelo comércio da arte. Nesse sentido, a reprodução se concentra na imagem, uma realidade fugidia, fora de contexto, que pode ser repetida indefinidamente.

Dia a dia, impõe-se gradativamente a necessidade de assumir o domínio mais próximo possível do objeto, através de sua imagem e, mais ainda, em sua cópia ou reprodução (BENJAMIN, 1983, p. 09).

Mesmo que haja ressalvas na interpretação desse autor sobre a reprodução da imagem, em relação, por exemplo, ao cinema, que pode agir como agente de representação artística do real, nas instituições educativas assistimos a um verdadeiro desvirtuamento da relação entre a infância e a arte.

A primazia dos efeitos da indústria cultural encontra guarida na atrofia que se instala na imaginação e na espontaneidade, transformadas em expressão de um velho esquema de poder que naturaliza uma harmonia: é proibido divergir, ter conflitos, sofrer. Vive-se na caricatura da vida feliz, em um cotidiano regado pelo prolongamento de imagens da indústria, que nada tensionam. Em tempos contemporâneos de crise, insiste-se em uma educação que quer ensinar a via do divertimento, na conformação com o ensino de arte que não estimula o senso crítico, o pensamento.

Não se trata de negar o prazer, o viés sublimatório da arte, mas, antes, por meio dela, na escola, ensinar os pequenos, desde cedo, o caminho da humanidade, da autonomia, da resistência, do saber que conjuga o pensar e a sensibilidade por meio da leitura crítica das imagens. Trata-se de entender que a arte, assim como todas as áreas do conhecimento humano não pode se vergar aos ditames de uma indústria do entretenimento, especialmente na escola. Nesta é preciso enxergar o quinhão de possibilidades diferenciadas para uma formação estética emancipatória. Nela é necessário rever o sentido que se tem dado às obras de arte, a padronização do clichê como referência para o trabalho, que é intitulado estético.

Busca-se, nesta pesquisa, a essência de uma possível experiência estética viva para a primeira infância, esmiuçada por Adorno tanto ao elucidar aspectos da música em textos específicos sobre ela, quanto ao, em sua obra *Teoria Estética*, expor sobre a arte de forma

¹ A aura aqui é entendida como “a única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que ela esteja”.

geral, em todas as suas manifestações, linguagens.

Os capítulos desta tese constituem breves ensaios com os quais é proposta uma discussão destas questões que não são novas, mas o pensar com e por imagens elucida um ângulo diferente e peculiar para a educação da infância. A exposição, neste trabalho, na tentativa de construir estes ensaios, mimetiza, no sentido de elaboração do termo, a forma e expressão mais usual de Adorno em seus escritos, que combinam, como afirma Ramos-de-Oliveira (2001, p. 52), “uma disciplina interior com um pensar original”. Este autor assim se expressa sobre este recurso:

Se o ensaio traz este contorno de liberdade, rebeldia e heresia, torna-se uma arma poderosa para combater traços perversos da formação social germânica, traços que explodiriam como barbárie no século XX. O ensaio harmoniza-se com as tendências mais íntimas do estilo adorniano de reflexão: é feito com espírito sistemático e rigoroso mas não se fecha num sistema. Atreve-se a pensar além do que já está pensado, abrindo janelas para o novo e o insuspeitado (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 53).

Assim, o ensaio é a forma mais apropriada para um convite ao diálogo que pretende, antes de tudo, criar tensões para algumas perguntas portadoras de outras mais, sem pretensões de esgotar o assunto, mas que especialmente objetivam iniciar uma conversa enriquecedora sobre a temática cultural e o papel da arte em um campo maior e no campo da educação da infância.

Em Adorno (2003, p. 25), encontra-se a verdadeira face do ensaio, que é rico da dialética negativa, combina ironia, pequenez e modéstia e “leva em conta a consciência da não-identidade, mesmo sem expressá-la; é radical no não-radicalismo, ao se abster de qualquer redução a um princípio e ao acentuar, em seu caráter fragmentário, o parcial diante do total”.

Nesta forma de exposição, há o transitório, a negação da construção fechada, indutiva ou dedutiva. Ademais, ela abarca o mutável, o efêmero, a construção de um pensamento que não é volátil como na abstração, ele “não quer procurar o eterno no transitório, nem destilá-lo a partir deste, mas sim eternizar o transitório” (Ibid., p. 27)

Não existe no ensaio, como forma, uma definição de conceitos, ele se recusa a isso, porém não dispensa os conceitos universais, tampouco é arbitrário em relação a eles, leva em conta que é impossível saber os sentidos fechados em cada conceito, propondo, na verdade, a interação dos conceitos na experiência intelectual. Adorno explica que o ensaio

[...] incorpora o impulso antissistemático em seu próprio modo de proceder, introduzindo sem cerimônias e “imediatamente” os conceitos, tal como eles se apresentam. Estes só se tornam mais precisos por meio das relações que engendram entre si. Pois é mera superstição da ciência propedêutica pensar

os conceitos como intrinsecamente indeterminados, como algo que precisa de definição para ser determinado. A ciência necessita da concepção do conceito como *tabula rasa* para consolidar a sua pretensão de autoridade, para mostrar-se como o único poder capaz de sentar-se à mesa. Na verdade, todos os conceitos já estão implicitamente concretizados pela linguagem em que se encontram. O ensaio parte dessas significações e, por ser ele próprio essencialmente linguagem, leva-as adiante (2003, 29).

Nos capítulos desta tese, as ideias se mostram em sua efemeridade, com a inconstância necessária para a formação de campos de força, de fragmentos em sua forma mais privilegiada de expressão, marcados pela tensão e abertura das assertivas, na transitoriedade que supõe o pensar contínuo, o repensar na forma de imagens conceituais dinâmicas. O intuito foi o de criar uma paisagem estética radical que anuncie uma antiarte nascida da relação com o trágico, com o sublime, que não se encontre arraigada em aparências, idealizações condicionantes da pasteurização da indústria cultural.

A arte precisa ser entendida aqui, em num espaço de aporia, ambíguo, como elemento autônomo e, ao mesmo tempo, síntese dos antagonismos sociais. Ela é consolo e também traição, ingenuidade e terror, sofrimento, realidade, mas, ainda sim utopia, resto e essência, espiritual e desagradável, esperança e barbárie. Na estética negativa de Adorno encontra-se o entrecruzar instigante da filosofia da história, a crítica epistemológica, a ética e a estética.

O primeiro capítulo dedica-se a esclarecer o conceito de experiência estética à luz da Teoria Crítica, conceito que permeia a pesquisa em busca de um recorte muito específico: o da obra de arte. Neste sentido, discorre-se sobre as concepções teóricas da Escola de Frankfurt e acerca do que a experiência estética pode inaugurar na educação da infância, tendo em vista a dialética negativa de Adorno, compartilhada pelos frankfurtianos. Delineando-se um sentido para a visão da obra de arte, inicia-se uma discussão aprofundada adiante, a dimensão de um saber sensível.

O segundo capítulo destina-se a evidenciar os limites que a indústria cultural apresenta para a criança ao oferecer uma experiência estética empobrecida, que precisa ser criticada e denunciada. Com este objetivo, é aprofundada a discussão iniciada no primeiro capítulo, já que marca com contornos mais precisos a vivência com a arte que tem ocorrido na educação da infância. É feita uma exposição acerca das concepções teóricas da Escola de Frankfurt, especialmente um aprofundamento da estética de Adorno. Reúnem-se apontamentos de autores que se dedicam à análise da Teoria Crítica aplicada à educação e a autores do campo da arte que também defendem uma experiência estética viva, criativa e criticam a indústria cultural no que ela tem implementado ideologicamente como currículo

para a infância. Essas críticas referem-se especificamente a alguns desdobramentos criados pela experiência estética baseada na fruição epidérmica da mercadoria cultural, quais sejam: aposta praticamente exclusiva nos homens como modelos de excelência na produção artística; culto aos famosos e sacralização do artista e da arte; destruição crescente do papel da arte na educação; pseudoformação no ensino de arte na escola. Além disso, preparando o caminho para um saber sensível, foco de discussão no capítulo que se segue, traça-se um esboço do sentido possível da experiência estética da criança.

O terceiro capítulo desenvolve-se tendo em vista os demais capítulos e suas conclusões acerca da temática. Versa sobre a experiência estética na educação da infância e novos sentidos da crítica por meio do saber sensível das imagens. Elucida uma nova tese cognitiva, o pensamento videológico, que considera as imagens meio para a construção do conhecimento. Além disso, nessa parte do estudo, resgata-se a unicidade entre o inteligível e o sensível bem como propõe-se a beleza gótica como essência do saber sensível. Discute-se, para encerrá-lo, como esta beleza, nos tempos contemporâneos, pode ser a essência da experiência estética viva, de Adorno, na educação da infância.

A pretensão com o capítulo quatro seria a de dar forma concreta à discussão da beleza gótica como substância para a experiência estética na infância, mas, agora, com as imagens de mulheres artistas que conjugam o saber sensível e um novo paradigma de imagens que são muitas vezes esquecidas como senda que pode propiciar um olhar diferente para a leitura crítica de imagens. São imagens que dialogam com os tempos contemporâneos, incitam reflexão, saem do universo cultural recorrente no planejamento do ensino de arte para a infância, viciado em uma visão apenas européia, masculina, branca da produção artística.

As imagens das produções das artistas Frida Kahlo, Maria Martins, Anita Malfatti, Diane Arbus e Soni-Pin foram selecionadas e este elenco foi disposto de forma a se encontrar em posições negativamente dialéticas se pensarmos, nas quatro primeiras, em termos de duplas em sintonia e “dessintonizadas” ao mesmo tempo. Frida não se considerava surrealista; Maria Martins abraçou o movimento sendo expoente dele. Diane Arbus optou por retratar os desvalidos, marginais, portadores de síndromes e necessidades especiais; Anita Malfatti era controvertida na produção de sua arte, mas ela própria escondia um defeito na mão. Soni-Pin, artista contemporânea, firma-se, numa fase mais atual de seu trabalho, no abandono da pintura e do pincel, na pesquisa de diferentes materiais. O desenho tem primazia com relação à tinta em sua obra.

Finalmente, andamento da pesquisa, a historiografia do ensino de arte foi sendo registrada ao longo dos capítulos de forma não linear e sua compreensão e novas

possibilidades de lidar com o conhecimento acerca da estética foram sendo tematizadas. Isso também aconteceu com as referências de documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O que o leitor encontrará nas próximas páginas é produto de leituras, embates com a teoria e frutos de um movimento de uma educadora que também vive uma situação dialética em plena negatividade vibrante: pedagoga, que pesquisa arte, impedida pela graduação original de ministrar aulas de arte, questionada na investigação deste conhecimento específico; habilitada a dar aulas para disciplinas que lidam com a didática, o estágio, o ensino e a aprendizagem e rejeitada no universo artístico por ser pedagoga e ter apenas o conhecimento pedagógico. Momento difícil, contraditório, desarmônico, ao mesmo tempo desafiante, atraente, instigador, fragmento de espaço, encontro, desencontro, destino, desatino de uma experiência absolutamente gótica. Sede do eterno e efêmero recomeçar.

CAPÍTULO 1

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À LUZ DOS FRANKFURTIANOS E O QUE ELA INAUGURA PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Desde que a arte foi tomada pelo freio da indústria cultural e posta entre os bens de consumo, sua alegria se tornou sintética, falsa, enfeitada. Nada de alegre é compatível com o arbitrariamente imposto.
Theodor W. Adorno

Este capítulo dedica-se a esclarecer o conceito de experiência estética, à luz da Teoria Crítica, que permeia pesquisa em busca de um recorte muito específico: o da obra de arte. Versa sobre as concepções teóricas da Escola de Frankfurt e do que a Experiência Estética pode inaugurar na educação da infância, tendo em vista a dialética negativa formulada por Adorno, compartilhada pelos frankfurtianos; Delineia, também, um sentido para a visão da obra de arte, dando início à discussão aprofundada adiante, acerca da dimensão de um saber sensível.

A reflexão sobre a Arte na educação da infância leva, necessariamente, ao questionamento sobre o que se considera atualmente como experiência estética. Na sociedade atual a arte se transfigura como fruto do atendimento direto à indústria cultural, pois especialmente na educação infantil, essa experiência ocorre por meio de consumo, valorização de obras de arte consagradas, de artistas de renome, de intérpretes da música conhecidos e “reconhecidos” pela sociedade. Significa, assim, delinear um aluno reproduzidor de técnicas e de uma arte muitas vezes decorativa, que auxilia os conteúdos, uma arte ilustrativa. Com efeito, a indústria cultural é entendida, aqui, como o que impõe limites à educação da infância. Na escola desvirtua a essência da experiência estética e da função da arte.

Opostamente a esse entendimento, na presente pesquisa adota-se uma concepção de experiência estética como aquela que rompe a identificação passiva, colabora com a produção individual de ações e de modos de pensar, indicando que a função da arte não é sempre a mesma, transforma-se à medida que o mundo se transforma, porém não muda o seu aspecto principal: perdurar momentos de humanidade. Nas palavras de Fischer (2002),

toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento (FISCHER, 2002, p. 17).

A constância esperada da experiência estética em meio ao contexto da indústria cultural, que permeia os diferentes âmbitos da estrutura social, é o âmbito do questionamento que a arte estimula na educação da infância ou em outro nível de ensino. Entende-se, assim, a experiência estética como a possibilidade de exercício do humanismo, do que constitui a humanidade. Em tempos de indústria cultural, do domínio do capital, a experiência estética aguça a percepção, o esclarecimento, a ação, o conhecimento, sem prescindir da magia, importante na sua essência.

Em outras palavras, a experiência estética só pode acontecer, de fato, em uma sociedade livre, o que significa dizer que uma sociedade orientada pelos ditames da indústria cultural não pode alcançar as possibilidades estéticas da arte, porque não é livre (MARCUSE, 1972). Assim, o ensino de arte e a educação da infância que se dobram à exploração de um processo educativo a favor dos diferentes mecanismos espalhados na indústria cultural, não desenvolvem o campo da experiência estética. Essa experiência que se cultiva não pode ser designada educacional ou formativa, pois, em consonância com o capital, impõe modismos e formas de existência que se distanciam cada vez mais da arte como forma de realidade.

A arte, ao contrário, só encontra caminho como forma de realidade para a experiência estética desde que “não seja utilizada como estímulo para os negócios”² (MARCUSE, 1972, p. 8).

Nogueira (2001, p. 186), ao se referir ao debate sobre a música, o consumo e a escola propõe a reflexão sobre a relação de consumo que se instala na Educação infantil, que reproduz a formação de gostos ditados pelo mercado e orienta a visão sobre a arte. Ela afirma que há uma “submissão exclusiva aos interesses comerciais, alunos e professores da Educação infantil consomem o que de pior lhes reserva a indústria cultural”. Esta pesquisa, com enfoque nas Artes Visuais, também propõe essa reflexão.

Além do empobrecimento da educação estética, constata-se uma limitação do olhar à medida que a arte na escola não tem propiciado uma experiência estética criativa, tampouco tem reconhecido o potencial da arte como elemento que favorece o desenvolvimento cognitivo da criança. Não se podem, contudo, negar os avanços no campo da pesquisa e na

² Traduzido do espanhol.

prática relacionada à Educação infantil, mas de fato o ensino de arte ainda luta para sair de um lugar marginal do currículo e para encontrar espaço no cultivo de uma experiência estética viva.

Gostar de arte, entender seus processos, mergulhar nos meandros da experiência estética ainda parece ser privilégio de poucos e a criança imersa nas imposições da indústria cultural se vê desde bem pequena podada nas possibilidades de criar.

Para Adorno (2001, p.11), na indústria cultural “a arte é receita como vitaminas a cansados homens de negócios”. Desse modo, cabe dizer que a essência da arte é desfigurada e para a sua sobrevivência resta o esforço de concordar com a trivialidade em alguns sentidos. Sua autopreservação passa então pelos horrores ditados na sociedade do capital, mas em meio à tempestade de fórmulas, obras em moldes de penduricalhos, formas para distrair muitos, atividades para recheiar as pastas das crianças, a arte encontra o equilíbrio no lúdico.

Para o autor referenciado,

[...] *a priori*, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos. Ao dar nome a esse estado de coisas, a arte acredita que está soltando as amarras. Eis sua alegria e também, sem dúvida, sua seriedade ao modificar a consciência existente (ADORNO, 2001, p. 13).

A ação pedagógica que se volta para os ditames da indústria cultural, deixa de lado esse fato de que a arte se constitui na tensão que ela cria com a realidade, escapa, consoante Adorno (2001, p. 13), “da realidade e, no entanto, nela está imersa, a arte vibra entre a seriedade e a alegria”. Essa ação pedagógica guia-se, muitas vezes, pela enumeração de obras com traços aparentemente simplificados, o que subestima a imaginação e a percepção infantis, bem como a motivação das obras.

Bertoni (2002, p. 77) questiona a cultura social e a escolar que se inserem em uma dinâmica contrária à que Adorno propõe para uma educação emancipatória. Tais culturas remetem as crianças a situações de semiformação. Em virtude de a imposição suscitar uma identidade coletiva com a qual todos se sintam “iguais”, criam-se necessidades sociais e cultiva-se a marginalização daquele que não consegue compartilhar a aquisição dos produtos ofertados pela indústria cultural, passando a não ser aceito por não ser idêntico.

A autora referenciada alerta para o fato de que, embora a LDB com suas diretrizes para os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 inclua o ensino de arte como disciplina obrigatória nos currículos, esse ensino sofre uma crescente desvalorização e fica limitado a no máximo duas aulas semanais. Muitas vezes, aparece apenas no registro de aulas do professor ou é substituído por outras disciplinas consideradas mais importantes.

A semiformação mencionada anteriormente liga-se de forma direta à “debilitação da individualidade”, expressão de Zuin. Ele enuncia a ideia de semiformação do seguinte modo:

[...] compreende-se o conceito semiformação justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reiterada é o da indústria cultural (ZUIN, 2002, p. 10).

A individualidade debilitada colabora para o pensamento acrítico e provoca a dessensibilização no tocante a ele mesmo e a outras pessoas. Além disso, o indivíduo se sente reconhecido pelos bens de consumo que adquire, trocando o que lhe resta de afetividade pela mercadoria. É possível imaginar a catástrofe que se constrói quando valores distorcidos são cultivados desde a educação infantil. E, mais, o ensino de arte ministrado à margem dos currículos ou aligeirado diminui as possibilidades de uma educação estética que estimule a criticidade. O resultado é um processo educativo atrelado ao domínio do capital.

Ramos-de-Oliveira (2002, p. 20) alude ao regime desse capital forte e permanente:

[...] o capital, puro ou como mercadoria e mercado, tem moldado, constituído e integrado o ensino, às vezes com estardalhaço e outras, as ocasiões talvez mais perigosas, subterraneamente, imperceptivelmente. Exerce um encanto e uma sedução que tudo vale.

Em uma sociedade sob o ditame da mercadoria, uma educação orientada para a estética encontra fortes obstáculos e a “comunicação educativa” se perde nas escolas que persistem no caminho largo e fácil da indústria cultural. Para o autor supracitado (Ibid., p. 21), essa comunicação tem como característica ser “o estímulo, o ferrão que estimula respostas imediatas e mediatas. É também resultado de uma expressão, algo que sai de uma pessoa com ênfase e autenticidade”.

Nos movimentos de uma educação emancipatória, livre das imposições do capital e da indústria cultural, estaria o sentido verdadeiro da escola, a formação humana. Com vistas a essa finalidade, o ensino de arte deve enraizar-se na negação do “modo ‘McDonaldizado’ de pensar”, definido pelo autor mencionado (Ibid., p. 24), como aquele que exerce a função de amputar a capacidade de renovação da cultura, de de-formar a autoreflexão, de trazer avarias à sensibilidade.

O campo da arte é atingido em cheio pela indústria cultural, perdendo a dimensão artística na experiência da produção dita cultural, bem como

o prazer de criar ou de usufruir obras de arte [que] é traço essencial da dimensão humana. Entorpecer este prazer é, portanto, reduzir as fronteiras

que separam a humanidade da barbárie. Quando nos deliciamos (?) com piadas preconceituosas, quando nos encantamos com recursos técnicos vazios de significado, quando nos entregamos a obras que se pretendem artísticas, mas que não passam de divertimento – no sentido original de ‘verter’ em uma contradição – quando inconscientemente transformamos o ‘lixo artístico’ em objeto de culto – então estão abertas as comportas da barbárie. É uma casca grossa que vai se formando e se consolidando em nossa sensibilidade (Ibid., p. 26).

Na educação infantil, alguns discursos circulam de maneira muito natural e a arte oscila entre a ilustração, um elemento decorativo de outras disciplinas, e a exaltação dos discursos que mostram as obras de arte como produtos da genialidade, distantes da apreciação de todos os “pobres mortais” que no máximo podem colorir ou reproduzir o que já foi criado.

Os modismos arrastam os gostos populares para dentro das salas de aula acompanhados por uma concordância acrítica e obediente de professoras. Isso exige que a educação da infância seja repensada, principalmente no que tange à arte e à cultura visual. É preciso conceber essa cultura como um componente curricular que possibilita revelar a noção de utilidade valorizada pela estrutura social organizada com a primazia da mercadoria. Para que a escola em seus diferentes níveis, especialmente a educação infantil, não se transforme em mais um espaço de consumo da indústria cultural, é preciso que se entenda a essência e o valor da experiência estética e se lute contra a cegueira que se instala no pensar educativo desatento à construção de seus currículos.

Essa pesquisa com a qual se busca entender os limites que a indústria cultural impõe à educação da infância e salientar outras possibilidades de formação na educação infantil no que se refere ao ensino de artes, baseia-se em uma experiência estética realmente libertadora e emancipatória: aquela forjada na dialética negativa, que auxilie as crianças, desde bem pequenas, a se tornarem sujeitos dotados de motivação própria por meio de uma vivência “educativa excelente” da cultura visual. Para delinear essa experiência, é preciso entender, primeiramente, as concepções sobre a teoria do conhecimento da Escola de Frankfurt como marco teórico e o entendimento de arte para os frankfurtianos.

1.1 AS CONCEPÇÕES DA ESCOLA DE FRANKFURT

As concepções da Escola de Frankfurt vêm esclarecer o sentido do que se chama reprodução da barbárie e da miséria que se instala nas mais diferentes instâncias do campo social. Isso porque entendendo melhor algumas nuances da teoria do conhecimento, apreende-se como Adorno mostra implicações dessa teoria com a relação sujeito-objeto, que ao longo

dos tempos contribuiu para, em nome de um Esclarecimento, em nome da superação da irracionalidade mítica, estabelecer a coisificação dos sujeitos que se indiferenciam dos objetos. A coisificação humana e a primazia do objeto são fatos que a Escola de Frankfurt vem denunciando ao criticar o idealismo e o materialismo, no tocante à mediação cega que funde sujeito e objeto e instala uma sensação de harmonia em que a tensão e a crítica sucumbem ao mar hipnótico da Indústria Cultural.

Conscientes da prevalência do objeto e da necessidade da volta ao sujeito, os homens podem romper com a indiferenciação que domina a instância social pela via da Indústria Cultural e armar-se para o combate contra os relativismos, as semiverdades e o dogmatismo do conhecimento esclarecido. Com efeito, no início, o homem primitivo foi iludido pela mitificação. Com o passar dos anos essa ilusão se deu com a religião, depois com a ciência e hoje é desencadeada pela indústria cultural. O simbólico dessa relação prevalece, gera reminiscências e são propostas substituições que se destinam unicamente a distribuir promessas de verdade que diminuem no homem a sua possibilidade de autonomia, levando-o à condição de ser determinado. Para Adorno, a esperança de reversão de tais influências ainda está no sujeito, na teoria que possibilita o chamamento à reflexão, está na humanidade que pode movimentar os conflitos e as tensões necessárias à supressão da conformação, adaptação, ativismo irrefletido, de modo a denunciar a perda da experiência viva e a redução da práxis à prática.

O paradoxo da fé acaba por degenerar no embuste, no mito do século vinte, enquanto sua irracionalidade degenera na cerimônia organizada racionalmente sob o controle dos integralmente esclarecidos e que, no entanto, dirigem a sociedade em direção à barbárie (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 29).

A escola de Frankfurt inaugura um pensamento crítico que, em última análise, realça a necessidade de retorno às questões subjetivas, mediante a consideração de um universo sensível. É a volta ao sujeito tendo em vista o universo da cultura, com o advento da indústria cultural. Neste sentido, Adorno valida toda a análise de Marx acerca da conjuntura social, mas dá um passo à frente. Alerta para a elasticidade das relações de produção, para a flexibilização das leis trabalhistas, para a abertura de fronteiras e para a necessidade de ultrapassar uma teoria que apenas indica a dialética para o entendimento da estrutura social. Convoca assim uma dialética negativa, que diz da insuficiência da práxis para radicalizar a relação entre a teoria e a prática. O pensamento crítico e também criativo entram nesta equação, que extrapola, em certa perspectiva, um ativismo, que acaba relativizando, conciliando aspectos em uma realidade cada vez mais coisificada.

A dialética negativa faz-se então necessária na análise sobre o homem que se coisifica, se anula diante do consumo. Essa dialética mostra o infortúnio do sujeito social com a conversão do progresso em regressão, por meio de uma naturalização, de uma indiferenciação que hipnotiza.

A naturalização dos homens hoje não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo se vê, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Em uma situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 23).

A reificação reforçada nessa sensação de pertencimento ao mundo cultural por meio do consumo ganha ares de verdade na ideologia da práxis, que se torna ardil para a coação moral daqueles que pensam e o pensamento aqui é difamado e acaba por se perder nos delírios práticos da correnteza, não há, portanto, resistência. Segundo Adorno (1995, p. 207),

Hoje, abusa-se outra vez da antítese entre teoria e práxis para denunciar a teoria. Quando destroçaram o quarto de um estudante porque ele preferia trabalhar a participar em ações políticas, picharam-lhe na parede: *quem se ocupa com teoria, sem agir praticamente, é um traidor do socialismo*. E não só com relação a ele transformou-se a práxis em pretexto ideológico para a coação moral. É evidente que o pensamento, ao qual difamam, fadiga inconvenientemente os práticos: ele dá muito trabalho, é demasiado prático. Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza [...] o abrir mão de si qualifica como pessoas melhores as de boa vontade.

A primazia da práxis, aqui entendida como primazia do objeto, indica, por sua vez, a indignância do sujeito que, agindo de boa vontade, não rema contra a correnteza de certezas e do desde sempre dado. A fagulha do pensamento é transformadora, já que se converte em força produtiva prática na práxis verdadeira, mas essa não interessa ao veio produtivo da indústria cultural, que, no domínio da relação entre sujeitos e objetos, dita decisões autoritárias para o pensamento, tematiza falsas identificações, que perpetuam a sensação harmoniosa dos discursos do mercado e da mercadoria.

Adorno (1995) refere-se a uma aversão à teoria na proscrição sem interpretação e

entendimento do mundo. Para ele isso carrega as ações de fragilidades e corrobora para a desintegração dos sujeitos que recaem na espontaneidade carregada de uma consciência debilitada. O mundo administrado e o seu funcionamento dependem, portanto, dessa desmotivação da teoria, que é garantia de sua continuidade sem embarroamentos e tendência da desumanização em curso. Ante o primado da práxis enxerga-se o caminho regressivo que é compassivo com a humanidade dormente, mais próxima dos animais que apenas conhecem objetos de ação. Nessa lógica há a concretização de uma realidade conciliadora, de reflexão irrefletida, de verdades supremas que transparecem esclarecimento mas se solidificam no autoritarismo e na supressão da liberdade, porém

uma práxis oportuna seria unicamente a do esforço de sair da barbárie. Esta, com a aceleração da história a velocidades supersônicas, estendeu-se tanto que não há nada que resista ao seu contágio (ADORNO, 1995, p. 214).

A barbárie instalada precisa ser rechaçada, assim como a práxis que se encontra no universo do pragmatismo que distende a regressão, o conformismo e corrompe a dialética em sofisma, transformando os discursos em meros artifícios para a manipulação, para a intencionalidade que pretende propagar as fórmulas estereotipadas, que repetidas ressoam como verdades a ser imediatamente seguidas. A objetividade da farsa reverbera na coisificação das consciências, na vitrine das pseudoatividades, na deformação do discurso que encontra adeptos nos meios fetichizados cuja sobrevivência depende do fim da reflexão. Daí a afirmativa do autor ao se referir ao estado das forças produtivas técnicas que provocam a condenação à ilusão, condenação que é

pseudoatividade, práxis que se tem por tanto mais importante e que se impermeabiliza contra a teoria e o conhecimento tanto mais assiduamente quanto mais perde o contato com o objeto e o sentido das proporções [e] é produto das condições sociais objetivas (ADORNO, 1995, p. 217).

Essas condições impedem que os agentes sejam livres e autônomos, pois o mundo administrado se fortalece nos procedimentos formais, nas regulamentações, nas institucionalizações e por consequência ganha terreno na substituição dos fins pelos meios, no sucateamento dos homens, na vilania irônica que permeia a civilização.

Interiorização seria a palavra errada para caracterizar isto, porque aquele mecanismo não deixa que se forme uma subjetividade firme: a instrumentalização usurpa seu lugar. Na pseudoatividade, assim como na revolução fictícia, a tendência objetiva da sociedade liga-se, sem fissuras, à involução subjetiva. Parodisticamente, a história universal produz outra vez os tipos de homens de que necessita (ADORNO, 1995, p. 218).

São homens que na dinâmica manifesta da involução subjetiva empenham-se na

imediatez do ativismo regressivo, negando a via teórica, o pensamento, caminhos possíveis para o rompimento com a debilidade positiva do Eu. Essa negação, muitas vezes, encontra respaldo na força do coletivo que consola e, ao mesmo tempo, aliena. É a ideologia encoberta pelo ópio do pertencimento ao grupo.

Eis aqui o real ponto de transição ao irracionalismo. Defende-se com mil sofismas, inculca-se com mil meios de pressão moral aos adeptos que, mediante a renúncia à própria razão e ao próprio juízo, eles se tornam partícipes de uma razão superior, coletiva; para conhecer a verdade, pelo contrário, seria imprescindível aquela razão incondicionalmente individuada, a respeito da qual se repete monotonamente que está superada e que, se eventualmente tem algo a dizer, isso já foi refutado e liquidado há tempo pela sabedoria sempre superior dos correligionários (ADORNO, 1995, p.226).

Qualquer tipo de idealização é orientado para a indiferenciação, mais uma vez, o problema é a práxis, na defesa da transformação social. Antes de chegar a um ideal é necessário superar o idealismo, e a superação advém de uma postura crítica, que antes de tudo desestabiliza a relação entre o materialismo e o idealismo, porque chama à baila o sujeito do inconsciente que vive no conflito, na ambivalência, nas ambiguidades.

Adorno retoma as ideias de sujeito de Kant (sujeito cognoscente) e de Marx (aqui um sujeito coletivo) para radicalizar esta noção de sujeito e mostrar os idealismos. Teoriza sobre a volta ao sujeito e denuncia a primazia do objeto, uma situação dialética, mas ao mesmo tempo negativa, que na busca de contradições, segue um percurso menos linear, mais tortuoso. Qualquer tipo de idealização é satisfação imediata de desejos, é regressiva, recai num ativismo irrefletido, em uma deformação.

Concordar com este pensamento seria sustentar que é necessário trazer para a discussão o sujeito do desejo que se torna presa do sistema por meio do universo cultural. A discussão sobre as classes sociais perde-se em generalizações acerca da estrutura as quais minimizam as contradições subjetivas e a formação de pseudovalores. Aí se instala a engenhosidade dos sistemas liberais e neoliberais: um democratismo vulgar, revestido de solidariedade, assistencialismo, que critica o racionalismo, o individualismo e inverte papéis. Há um questionamento da desigualdade que dá poder, na realidade, aos idealismos, às promessas de igualdade, a um totalitarismo disfarçado de democracia. Nessa falsa igualdade, perde-se de vista o sujeito da contradição, da tensão. O cuidado deve ser o de não olvidar o sujeito da consciência na defesa de uma práxis que acaba por fazer prevalecer o sistema.

Defender o sujeito, na perspectiva de Adorno, é defender a teoria, o pensamento que tensiona a vida prática e mantém o distanciamento, que não idealiza, enfrenta as mediações,

reconhece as impossibilidades de mudança do sistema e adota um posicionamento inconformado, o que muitas vezes é interpretado como pessimismo. O idealismo aqui recai inclusive sobre o materialismo histórico-dialético, que é mistificado. Os mecanismos de dominação prevalecem nas idealizações e a Teoria Crítica, por meio da dialética negativa, alerta para a necessidade do questionamento incansável e para o advento dos mecanismos culturais, que, permeando cada vez mais as relações, revestem-se de diferentes forças ideológicas.

1.2 A CONCEPÇÃO DE ARTE PARA OS FRANKFUTIANOS NOS MEANDROS DA DIALÉTICA NEGATIVA

Ao investigar as dimensões do processo artístico apreende-se a ideia de que a arte, para autores, como Bosi (2000), perpassa três instâncias: a do fazer, do conhecer e a do exprimir. Este autor enfatiza o conceito de produção, pois, segundo sua concepção, o objeto artístico não é um dado natural, mas sim construído. Esse entendimento supera a visão milenar, recusada pelo pensamento moderno, que faz oposição entre o trabalho manual e o intelectual. Entretanto, a história da estética ensina a relativizar o puro tecnicismo e Bosi (id.) resgata a práxis estética, na qual o elemento filosófico é mais rico do que, por exemplo, a habilidade retórica.

Na conceituação de Bosi acerca do elemento mimético, de natureza analógica, a arte como conhecimento ganha realce pois ressalta a mimese não como “uma operação ingênua, idêntica em todas as épocas e para todos os povos” (Ibid., p. 31). É uma construção original de um outro mundo, um ver afetado pelo pensamento, uma nova inteligência do real, para a qual não deve faltar a dimensão do sentir, carregado de uma temporalidade operante, já que não é possível dispensar aqui o contexto da criação, o elemento histórico para a arte em sua forma cognitiva.

A arte como expressão reaviva o movimento entre as forças e as formas na obra de arte, é uma correspondência entre as formas expressivas e os movimentos da alma e do espírito, entre as fontes de energia e os signos que as veiculam. Aqui se encontra o eco para o saber sensível objeto de discussão neste trabalho, cujas nuances alcançam uma dialética negativa entre objetividade e subjetividade, isto para Bosi (2000) seria o máximo de verdade interior, intencionalidade e de pesquisa formal.

Antonio Candido (2010) também trata dos aspectos sociais e expressivos como elementos indispensáveis à conceituação das obras de arte. A integridade estética das obras pode advir dos fatores sociais, porém estes são mais importantes na contextualização da

produção das obras do que no entendimento da economia interna da arte, em seu conteúdo e formas expressivas. Tanto isso é verdade que o autor adverte para o perigo da traição metódica, para o risco assumido em simplificar o elemento artístico quando se entende que basta aferir a obra com a realidade para entendê-la. Muitas vezes a relação arbitrária com a realidade é o que confere uma realidade mais expressiva, que pode ser deformante ou modificar a ordem do mundo para assegurar o quinhão da fantasia, a mimese como forma de poiese. Não se pode integrar a obra em uma visão genérica dos elementos sociais, pois isso anula a individualidade, entretanto é necessário filtrá-los por meio de uma concepção estética, para o alcance da autonomia, sem que se despreze a dimensão histórica, entre outros elementos.

[...] com efeito, sociólogos, psicólogos e outros manifestam às vezes intuítos imperialistas, tendo havido momentos em que julgaram poder explicar apenas com os recursos de suas disciplinas a totalidade do fenômeno artístico. Assim, problemas que desafiavam gerações de filósofos e críticos pareceram de repente facilmente solúveis, graças a um simplismo que não raro levou ao descrédito as orientações sociológicas e psicológicas, como instrumentos de interpretação do fato literário (CANDIDO, 2010, p. 27).

Para ser entendido o fenômeno artístico precisa atender a outros critérios mais complexos, afastar tendências que se colocam como medidas, fixando-se no conteúdo social da arte ou apenas na arte como expressão da sociedade; antes de tudo, é necessário considerar que a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, pressupondo um jogo permanente de relações entre a obra, o autor e o público, “uma tríade indissolúvel”.

O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre o autor e sua própria obra. A obra, por sua vez, vincula o autor ao público, pois o interesse deste é inicialmente por ela, só se estendendo à personalidade que a produziu depois de estabelecido aquele contato indispensável. Assim, à série autor-público-obra, junta-se outra: autor-obra-público. Mas o autor, do seu lado, é intermediário entre a obra, que criou, e o público, a que se dirige; é o agente que desencadeia o processo, definindo uma terceira série interativa: obra-autor-público (CANDIDO, 2010, p. 48).

Essas três instâncias são, portanto, consideradas na compreensão da formação e do destino das obras, o que não explica a essência do fenômeno artístico, mas auxilia no entendimento da criação. Candido acredita no estudo sociológico da arte e, referindo-se tanto à arte primitiva quanto à civilizada, conceitua a arte como

uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade

natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar (Ibid., p. 63).

No tocante aos “povos primitivos”, percebem-se fronteiras invisíveis entre o gratuito e o prático, entre a magia e a expressão artística, a necessidade de representação quase sempre é condicionada pelos meios de vida, está vinculada a experiências de grupo. Na civilização, para o homem dito culto, os estímulos elementares passam por mediações até chegar a um teor artístico satisfatório. A criação ainda é motivada por certas necessidades de representação, mas só é possível, mesmo condicionada socialmente por uma práxis, com uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, à medida que suscita uma visão de mundo (CANDIDO, 2010).

O autor defende, em última instância, independentemente da natureza primitiva ou urbana da criação na arte, as manifestações artísticas como necessárias e a produção da arte como uma visão diferente das coisas, processada por meio da representações estilizadas. No seu ponto de vista, o caráter mais peculiar destas manifestações inerentes à própria vida social, em termos sociológicos, no terreno estético, consiste

na possibilidade que apresentam, mais que outros setores da cultura, de realização individual. Isto permite, ao mesmo tempo, uma ampla margem criadora e a possibilidade de incorporá-la ao patrimônio comum, fazendo do artista um intérprete de todos, através justamente do que tem de mais seu (Ibid., p. 80).

Para os frankfurtianos, a Arte é uma atividade vinculada às demais atividades intersubjetivas do homem, é social, é trabalho, por isso está sujeita às condições socioeconômicas, aos seus antagonismos. Pode ser uma tradução deles, servindo como veículo de ideologias da sociedade pós-industrial, do capitalismo tardio. Não escapa às estruturas do poder, à divisão do trabalho e ao lugar que o mundo administrado lhe oferece.

Segundo Hartmann (2001), a arte encontra-se em “estado de paralisia”,

Depois de ter-se livrado bem ou mal das funções que lhe eram atribuídas outrora – funções culturais, religiosas ou morais -, a “visão topográfica” da sociedade burocrática para a qual evolui o mundo capitalista ocidental soube, em seguida, designar-lhe um lugar no seio da realidade social. Sua autonomia, conseguida a duras penas, se volta contra ela. A arte não só entra no circuito das mercadorias mas serve de veículo ideológico ao poder social. E não pode ser de outra maneira em uma sociedade tecnocrática na qual tudo deve ser pesado, medido, rotulado, vendido e consumido imediatamente, de acordo com as normas culturais elaboradas pelos aparatos científicos de pesquisa e dos modernos meios de difusão (HARTMANN, 2001, p.81).

Dessa realidade da arte deduz-se que o sujeito, em geral, e aquele a ela ligado, o artista, tornam-se sujeitos racionais na sociedade tecnocrática e suas atividades se submetem ao domínio do capital, do mundo administrado. A arte, que antes servia ao mágico, segue o caminho do Esclarecimento, seu elemento mimético inerente ao estético, que suporia a possibilidade da criação, nesta perspectiva do mundo administrado se aproxima do elemento da passividade, da repetição pura, da indiferenciação.

Adorno & Horkheimer discorrem sobre o papel da repetição nessa sedimentação da indiferenciação.

Mas quanto mais se desvanece a ilusão mágica, tanto mais inexoravelmente a repetição, sob o título da submissão à lei, prende o homem naquele ciclo que, objetualizado sob a forma da lei natural, parecia garanti-lo como um sujeito livre. O princípio da imanência, a explicação de todo acontecimento como repetição, que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito. A insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sob o sol, porque todas as cartas do jogo sem-sentido já teriam sido jogadas, porque todos os grandes pensamentos já teriam sido pensados, porque as descobertas possíveis poderiam ser projetadas de antemão, e os homens estariam forçados a assegurar a autoconservação pela adaptação – essa insossa sabedoria reproduz tão-somente a sabedoria fantástica que ela rejeita: a ratificação do destino que, pela retribuição, reproduz sem cessar o que já era. O que seria diferente é igualado. Esse é o veredicto que estabelece criticamente os limites da experiência possível. O preço que se paga pela identidade de tudo com tudo é o fato de que nada, ao mesmo tempo, pode ser idêntico consigo mesmo (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 23).

Gagnebin também elucida sobre o sujeito que se afirma enquanto incapaz de se diferenciar quando se refere aos capítulos iniciais da *Dialética do Esclarecimento*.

Contra a crença mágica em ações dos deuses ou da natureza tramadas contra ou em favor dos pobres humanos, o iluminismo promove a soberania do sujeito autônomo que conhece e age graças à espontaneidade da razão e à legislação do entendimento. Mas o fim dos deuses se reverte na adoração de um novo ídolo, o sujeito soberano, mestre de si mesmo, dono da natureza e senhor dos seus semelhantes. É a crítica a essa hipóstase do sujeito iluminista que leva Adorno, na sua reflexão filosófica posterior, a defender a “primazia do objeto”: não para voltar a um realismo pré-kantiano, mas sim para operar a crítica, isto é, o traçar dos limites desse sujeito absoluto (GAGNEBIN, 2001, p. 67).

Adorno, por sua vez, no esforço de recuperar uma atitude que se oponha franca e criticamente a essa afirmação do sujeito da repetição, pobre, adaptado ao ciclo fechado do que é eternamente idêntico, cria a dialética negativa, que como diz Duarte (2007, p.17), consiste, em sua motivação básica, em “uma vigorosa tentativa de – uma das poucas em toda a história intelectual do Ocidente – de incorporar um elemento estético ao pensamento dialético e, por

extensão, a toda filosofia”.

Isso significa criar um método que reúna a reflexão estética e a filosofia, uma renovação do pensamento na arte e na experiência estética, marcada pelo deslocamento e não pela edificação de sistemas em que tudo tem seu devido lugar, hábito do paranóico em delírio (GAGNEBIN, 2001).

Como recuperação de um momento expressivo na filosofia, a dialética negativa cria um contexto em que ficam evidentes a situação de prejuízo do pensamento reflexivo e o domínio da tecnociência. Para mudar isso, elementos chaves formam a teoria estética de Adorno. Entre eles a mimese, a autonomia, a resistência, que resguardam um conhecimento sem a dominação da indústria cultural e destinado à emancipação.

O elemento mimético incorporado à filosofia traz uma nova dimensão ao âmbito da relação sujeito-objeto, porque introduz um distanciamento entre os dois, um afastamento que supõe não uma reprodução ou uma fusão, mas uma transfiguração do vivo, assegura sua multiplicidade nas formas finitas das obras. A indústria cultural em todas as suas manifestações impede este afastamento, celebra a imitação pobre, naturaliza ideologias, reconcilia o universal e o particular, destrói a tensão entre os pólos, busca a totalidade, a cultura unitária e massificada, com que os indivíduos facilmente se identificam e se indiferenciam.

Consoante Gagnebin (2001, p. 72), a experiência estética, nestes moldes, é a “experiência da distância do real em relação a nós, experiência também da distância entre o real tal como é e qual poderia ser, essa experiência pode configurar um caminho privilegiado da aprendizagem ética por excelência [...]”.

Para Adorno

A experiência pré-artística necessita de projeção, mas a experiência estética – justamente por causa do primado apriorístico da subjetividade nela – é movimento contrário (*Gegenbewegung*) ao sujeito. Ela exige algo como a autonegação do espectador, a sua capacidade de abordar ou de perceber o que os objetos estéticos dizem ou calam por si mesmos. A experiência estética estabelece primeiro uma distância entre espectador e o objecto. É o que se quer dizer quando se pensa na contemplação desinteressada. Beócios são aqueles cuja relação com as obras é dominada pela sua possibilidade de se porem mais ou menos no lugar das personagens que aí ocorrem; todos os ramos da indústria cultural se baseiam neste facto e reforçam esta idéia na sua clientela. Quanto mais a experiência estética possuir objectos, tanto mais próxima lhes está, em certo sentido, e tanto mais também deles se afasta; o entusiasmo pela arte é estranho à arte. É aí que a experiência estética, como Schopenhauer sabia, desfaz o sortilégio da estúpida autoconservação (*sturer Selbsterhaltung*), modelo de um estado de consciência em que o eu deixaria de ter a sua felicidade nos seus interesses, por fim, na sua reprodução (ADORNO apud GAGNEBIN, 2001, p. 71).

Em que pesem os apelos para uma harmonia no contato com os produtos da indústria cultural, Adorno discorre sobre uma experiência estética verdadeira que mantém o conflito, mesmo que este traga consigo o sofrimento, no sentido inverso de uma compaixão, de uma felicidade que é falsa. Não cabe aqui reconforto ou consenso, a ética de Adorno carrega resistência, crítica, denúncia, que reverberam na autonomia. Por isso a dialética é negativa, não há uma tradução para uma ação prática. Esses aspectos estão relacionados com a proposta de um saber sensível, que será mais bem explicitado posteriormente. Este saber abraça o feio e o belo, a beleza gótica que em tempos de crise, em uma perspectiva contemporânea, conjuga o perverso e o sublime.

Quanto aos outros dois elementos da experiência estética, a resistência e a autonomia, encontram respaldo em uma educação para a emancipação, que pode ser alcançada não por meio de conselhos práticos, mas por uma experiência formadora, estética, ética, vivência que combina o pensamento filosófico questionador, a virtude do pensar e a construção do sujeito autônomo.

Essa combinação prima pela constância do conflito, da tensão, pela presença da angústia, que não pode ser negada ou reprimida, como acontece com a experiência pobre na indústria cultural, em que a tensão é negada e ocorre a verdadeira repressão. Para Gagnebin (2001), o sujeito autônomo sabe

conviver com a angústia e o estranho dentro de si mesmo, portanto. O sujeito que não precisa mais recalcar a angústia pode se tornar *verdadeiramente autônomo*, num sentido preciso: ele tampouco precisa de projeções e identificações tranquilizantes. Não precisa mais nem de heróis nem de chefes. Porque sabe de sua fragilidade primeira, tem força suficiente para resistir aos apelos totalitários das ilusões identificatórias e securitárias. Ele “não se deixa levar”[...] (GAGNEBIN, 2001, p. 73).

No cerne da dimensão estética, a educação para a emancipação diferencia-se pela possibilidade de libertar o indivíduo e a obra de arte, e assim o artista e o espectador, tornando-os sujeitos participantes dessa dinâmica que envolve o campo cultural. Desse modo a obra de arte se mostra autêntica, transcende o valor de troca e de uso, o uso imediato dos objetos, sinalizando para o fim, como diz Duarte (2001, p. 41), “de nossa escravidão com relação às mercadorias [...]”.

A escola, como um dos principais lócus do processo educativo e de uma formação para emancipação, constitui um espaço em que a experiência estética pode acontecer de forma livre, não apenas no contato com a arte, mas também com os diferentes conteúdos. Esta

instiuição deve lutar contra a barbárie que se instala pelas idéias de consumo que a indústria cultural propaga.

A barbárie é um estado no qual todas essas formações às quais serve a escola mostram-se fracassadas. Por certo que, enquanto a sociedade engendre de si mesma a barbárie, a escola não será capaz de opor-se a esta mais que em grau mínimo. Mas se a barbárie, a terrível sombra que se abate sobre nossa existência, é precisamente o contrário da formação, também é algo de essencial que os indivíduos sejam *desbarbarizados*. A desbarbarização da humanidade é a condição imediata de sua sobrevivência. A esta deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito de influência e suas possibilidades e, para isso, necessita libertar-se dos tabus, sob cuja pressão a barbárie se reproduz. O *páthos* da escola – hoje sua seriedade moral – nas presentes circunstâncias, reside em que, somente ela, se é consciente da situação, é capaz de trabalhar imediatamente pela desbarbarização da humanidade (ADORNO, 1995, p. 103).

Esta postura formativa, que resgata a todo instante a autonomia e fortalece resistência, está, de acordo com Adorno (Ibid, p. 106) em uma “educação para uma auto-reflexão crítica” e que deve constituir-se especialmente na primeira infância, “deve concentrar-se nessa etapa da vida”, a fim de que não se repita o que ocorreu, por exemplo, em Auschwitz, realidade maior de barbárie.

O autor faz referência a uma *consciência coisificada*, que emerge de um comportamento compulsivo, repetitivo e indiferenciador, mescla preconceitos, autoritarismos, ganha espaço na sociedade tecnificada, elimina cada vez mais as possibilidades da autonomia e da resistência.

Um mundo como o de hoje, no qual a técnica ocupa uma posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isso tem sua dose de racionalidade: dificilmente se deixam enganar em seu estreito campo, o que pode ter consequências em uma esfera mais ampla. Por outro lado, na relação atual com a técnica, há algo excessivo, irracional, patógeno. Esse algo está relacionado com o *véu tecnológico*. As pessoas tendem a tomar a técnica pela coisa mesma, considerá-la um fim em si, uma força com vida própria, esquecendo, porém, que ela é o prolongamento do braço humano. Os meios – e a técnica é a mais alta representação dos meios para a autoconservação da espécie humana – são fetichizados porque os fins, uma vida humana digna, têm sido velados e expulsos da consciência das pessoas (Ibid., 1995, p. 118).

A técnica fetichizada impede a consciência, a resistência, a autonomia, e os produtos culturais consumidos nas esferas do campo social utilizam essa tecnologia para instalar a harmonia, a reconciliação; criam, com a indústria, um filtro do qual é difícil escapar, repetem

a velha experiência da ilusão, adestrando espectadores desde pequenos, até mesmo pela ideologia escolar, para o consumo, para a identificação imediata.

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos [...] paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 104).

A indústria cultural alardeia os termos ideologia, totalidade, naturalização, universalidade, e ao mesmo tempo desmerece o estilo nas obras de arte, recorre à imitação em seu sentido absoluto, à semelhança, à identidade que torna tudo igual e nega os traços discrepantes, o sofrimento, as unidades problemáticas que na verdade diferenciam uma grande obra de arte de uma obra medíocre.

A barbárie estética consoma hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura. Falar em cultura foi sempre contrário à cultura. O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração (Ibid., p. 108).

Diante do fato de que a cultura já retrata o mundo administrado em todas as instâncias da vida, a dialética negativa firma-se como o caminho para a construção de um presente e de um futuro longe de serem reconciliadores na arte e na educação, mas antes, um caminho não repressivo e irracional, que, todavia, pulsa de tensão e criticidade. Como afirma Hartmann (2001):

[para Adorno] o trabalho do artista é promessa de felicidade, porém apenas a promessa, não a sua realização – é o âmbito do desejo. A atividade artística é o eco do sofrimento, mas apenas esse eco. É também uma ação contra ele. A arte, pois, é afirmação e negação de si mesma. Ela responde à idéia de sua própria negação, por isso ela pode indicar a reconciliação. A utopia como conceito negativo é o que a arte veicula. A arte moderna e a dialética negativa vinculam-se ao estado injusto de coisas existentes por superar. Em um mundo em que a realidade não necessitasse de utopia, a arte vinculada a este conceito não precisaria existir, assim como num mundo em que a dor fosse eliminada a dialética negativa seria inútil, ou não teria surgido (HARTMANN, 2001, p. 88).

Tendo em vista, portanto, tanto o elemento mimético incorporado à filosofia, quanto os demais elementos, a resistência e a autonomia, encontra-se aí a estrutura inicial de um método dialético negativo, essencialmente estético e filosófico, que propõe uma nova interpretação da obra de arte, uma nova postura da educação da infância, do artista, do

educador, dos sujeitos em geral, uma nova visão da experiência estética.

Para Adorno, nesta nova postura e visão, a arte é o lugar de uma verdade possível, o espaço para uma teoria estética que tem seu fundamento em uma reflexão filosófica, que foge da racionalidade instrumental, mas abarca um material contraditório. A arte propicia a crítica às condições de produção e ao mesmo tempo está profundamente comprometida com elas, está sujeita à objetificação, mas pode deslocar a realidade de seu contexto empírico, transformar as coisas em uma imagem de liberdade; pela estética, a arte consegue transcender-se, em uma maneira particular de racionalidade, que oscila entre essência e aparência, que se define como antítese social da sociedade e, entrelaçada com a história, tematiza o sofrimento e expressa a miséria, não oferece consolo, e ainda assim é utopia; ela está nestas ambivalências e é nisto que está sua força e sua relevância (HARTMANN, 2001). A razão sensível entra aqui como um caminho que não se desvia dessa experiência estética viva em tempos mais contemporâneos. E ela pode acontecer em diferentes espaços, defendemos que ocorra na escola, em seus primeiros passos.

De fato, estamos às voltas com uma experiência empobrecida no campo social e também na escola. Nela, a arte se torna entretenimento, apenas um adorno: a criança surge como o ser de nível intelectual moldável, pronto a receber os produtos de efeito regressivo do sistema da indústria cultural e, nesse sentido, a própria ideia de educação torna-se um engodo. Há uma seleção de esquemas de comportamento que adentram a coletividade, instalando uma sensação confortável de pertencimento ao mundo, mas que na verdade operam no sentido de impedir a emancipação e consciência dos sujeitos.

A experiência estética seria o resgate da vivência com as obras de arte, o que havia se perdido. É uma experiência que não se confunde com identificação passiva, ao contrário, colabora na produção individual de ações, modos de pensar.

Esse sentido da experiência, já evocado por Benjamim (1994) e que aprimora o sentido da experiência estética, é também formulado por Adorno (2008) e enriquecido por ele com alguns elementos. Para este autor,

Que a experiência das obras de arte é unicamente adequada como experiência viva diz muito sobre a relação entre contemplador e contemplado, sobre a *cathéxis* psicológica enquanto condição da percepção estética. A experiência estética é viva a partir do objecto, no instante em que as obras de arte, sob seu olhar, se tornam vivas (2008, p. 267).

Para Adorno (2008), essa experiência viva exige do espectador da obra um investimento libidinal, um investimento de energia que pulsa de vivacidade, uma energia de vida. Diante de uma obra, então, o que se percebe é um movimento ativo que requer do

contemplador da obra esforço para que a experiência estética aconteça de forma plena.

Esse investimento e esforço não poderiam ocorrer em uma sociedade do consumo, guiada pelo tapete mágico dos produtos de consumo, que realizam um engodo de experiência, uma pseudoexperiência. Isso seria reforçar o ciclo vicioso que se engendra na indústria cultural e que se repete nos diferentes campos da vida social, especialmente na escola.

As fórmulas mágicas que ilustram as mostras culturais nas instituições de ensino, os teatrinhos realizados no fim do ano, as releituras que os professores exigem dos alunos em forma de desenhos para os quais copiam os traços dos pintores apresentados ao longo das aulas, as programações especiais para datas comemorativas do calendário escolar, todos esses acontecimentos são formas que a escola encontra para dizer que está trabalhando a arte com seus alunos, entretanto a experiência estética encontra resistência justamente nesses elementos, porquanto essa experiência exige pensamento crítico, envolvimento processual e não produtos que podem ser apresentados, demanda contemplação mais duradoura, na qual se manifeste uma relação permanente de tensão com a obra de arte. Nessa tensão, encontra-se o aspecto da permanente identificação, que se modifica, se amplia, provoca comprometimento em diferentes níveis, uma verdadeira turbulência. Aí está a dialética viva, que impede o conformismo, a adequação.

Quando, segundo o veredicto da história, a unidade do processo e o resultado não mais funcionam, quando sobretudo os momentos individuais se recusam a formar-se segundo a totalidade assim pré-elaborada mesmo latentemente, a divergência escancarada destrói o sentido. Se a obra de arte não é assim algo de estável, de definitivo, mas algo em movimento, a sua temporalidade imanente comunica-se então às partes e ao todo ao desdobrar-se no tempo a sua relação e ao serem capazes de denunciar essa relação (ADORNO, 2008, p.271).

Assim, a própria obra para ser considerada arte exige esse movimento tenso, que não pode acabar em estagnação, nem identificar-se com uma totalidade elaborada *a priori*, já que o sentido planejado extingue sua formação mais autêntica. O sentido planejado das apresentações, como as escolares, o sentido indutivo que, muitas vezes, as obras ganham nas explicações dos professores matam a obra naquilo que ela tem de mais inventivo, imprevisível e pode proporcionar aos alunos uma experiência estética verdadeira. O sentido transparente, digerido, mastigado, objetivado, que endurece a experiência viva das obras é o que deve ser evitado na escola, instituição formativa, que deve e pode ser o lugar da apreciação e da experiência virtuosa.

Para Hamn, a estética de Adorno

é tanto estética de produção, como estética da obra, como estética de

recepção; quer dizer, ela tematiza – embora não sempre de forma explícita, nem sistemática – todos os aspectos da criação, do valor e das qualidades da arte, e da apreciação e fruição do belo da arte e da natureza (HAMN, 2007, p.35).

Daí a dificuldade da estética da teoria de Adorno no mundo administrado, tomado pelas convenções e juízos arbitrários de universos limitados, que se fecham ao universal da Arte.

Adorno identifica como causa principal do desinteresse e da desconfiança acadêmica perante a estética seu próprio “academismo”, ou seja, o temor da ciência institucionalizada perante o que é incerto e contestável. É, evidentemente, exatamente isso que torna o conceito de estética filosófica tão antiquado, como foi dito anteriormente: a dependência deliberada da ciência de modelos do passado, a sua recusa em repensar em problematizar os seus fundamentos e em reformular radicalmente as categorias estéticas empregadas, e, sobretudo, a recusa em repensar a sua atitude frente às obras e o seu modo de acesso à arte. Este último ponto é o mais importante, pois a arte – objeto privilegiado da estética – estava sujeita, nos últimos 100 a 120 anos, a mudanças dramáticas e hoje – pelo menos nas suas manifestações mais avançadas – nada mais tem a ver com aqueles produtos, valores e idéias com referência aos quais as estéticas clássicas foram concebidas (Ibid., p. 36).

Seligmann-Silva reafirma a essência estética da teoria de Adorno, na verdade uma antiestética, nascida de dentro da própria dissolução da estética, uma nova paisagem estética que deriva da noção do sublime, que desconstrói a visão clássica da arte.

Adorno assumiu como um dos desideratos de sua teoria estética fornecer os fundamentos de uma obra de arte que apresente esse indivíduo totalmente abandonado ao sofrimento e à dor que Schiller descartou do campo estético. Sob sua pena, a teoria do sublime sofre uma reviravolta – abandonando o *pathos* heroico em que ainda estava embebida em Schiller – e funda um novo campo estético (ou pós-estético), onde o trágico da vivência histórica pode ser apresentado em uma era na qual a tragédia já não pode existir como forma. Esta dependia do papel do indivíduo livre e autoconfiante. Este indivíduo (que Adorno interpretou como uma construção ideal da burguesia do século XIX) justamente se extinguiu no século XX (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 99).

Nesta estética, o sublime traz o elemento irracional que atua nas artes e se opõe ao ideal do belo e harmonia da tradição clássica e neoclássica, valoriza o abalo, nasce da dor e do perigo, despertado pelos fatos reais. Não há idealização. Com a indústria cultural, entretanto, o trágico deixou de ser possível e o sublime transmigra para o ridículo, uma vez que o *indivíduo trágico*, aquele capaz de resistir, já não mais existe. Ela se apropria do trágico e o pasteuriza, torna-o dispositivo de condicionamento social, apazigua as tensões, realiza o

naufrágio da noção de indivíduo, faz emergir o sujeito oco (Ibid.).

De acordo com Seligmann-Silva (2010), para Adorno o estado de indiferenciação entre sujeito e objeto é tão pernicioso quanto o da sua total separação, como no positivismo. O frankfurtiano sonha com uma estética para além da mera aparência, tal como lê nas obras de Beckett, com um realismo cru, sem cópia, com a arte que pode manter-se em uma esfera crítica e distante da indústria cultural, já que nesta a impossibilidade de se diferenciar reduz as pessoas à massa. A aporia fundamental das artes contemporâneas consiste, então, em não poder narrar o inumano, que deve ser apresentado.

O ‘puro inumano’ passa ao centro de uma nova estética, que agora nasce não da tradição retórica da arte como *prodesse et delectare*, ensino e deleite, nem de seus substitutos, como a definição kantiana da arte como uma finalidade sem fim, ou, ainda, como simples deleite, segundo pretendia a doutrina da “arte pela arte”. Arte e história, memória e esquecimento tendem a uma aproximação sem precedentes na era das catástrofes. Tudo torna-se político, e a arte - que escapa à indústria cultural - utiliza sua “liberdade” para a reflexão (auto)crítica. Isso sem tentar escapar ilusoriamente da dialética inexorável da arte, que a liga tanto à apresentação do sofrimento quanto ao fato de ser jogo e - inclusive- aparência, fenômeno. Para Adorno, a arte deve guardar o não idêntico: esta regra, que aparentemente viola a sua tentativa de fazer uma teoria estética não prescritiva, pode ser lida também como um gesto de interpretação do fenômeno estético (Ibid., p. 103).

Esta teoria estética prima pelo descortinamento da relação ambígua da arte com o sofrimento, com o presente, à medida que os antagonismos sociais estão contidos na arte e a obra, ao mesmo tempo que precisa afirmar-se como autônoma, se apresenta como ideologia, contrapondo-se à realidade. Ela é consolo e não deixa de ser traição mesmo nas obras de radicalismo estético, defronta-se com as poéticas do engajamento e da redução da arte a um instrumento de comunicação de mensagens.

Adorno reflete sobre a necessidade de um conflito interno na obra entre aquilo que é dito nela e a própria obra. Ela apresenta o irreconciliável: “Paradoxalmente, a arte tem de testemunhar o irreconciliável e tender, no entanto, para a reconciliação; isso só é possível a partir da sua linguagem não discursiva” [...]. Ou seja, é graças ao elemento por assim dizer imagético, não lógico, da linguagem, que se pode, nas configurações artísticas, ao mesmo tempo testemunhar a barbárie e apontar para uma outra esfera, diversa da ideologia. Adorno quer salvar a imagem no ato de sua proibição. A isso ele denominou, hegelianamente, de “negação determinada”. Esta não descarta o negado mas apenas o suspende no seu momento de negação (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 108).

Uma antiestética do fragmento, do resto, uma moldura teórica para o que é recalcado, deixado ao esquecimento, não dito, esse é o sublime e a negação determinada, em uma dialética entre o espiritual e o desagradável, que não se compatibiliza com a aparência, com a ilusão, porém, com a aporia, cria suas ligações com o inumano.

A tradição estético-literária a que Adorno se reporta no sentido da apresentação do sofrimento é sintomática. Ele costumava lembrar de autores como Baudelaire, Nietzsche, Stefan Georg, Kafka e Beckett. Nela podemos ver tentativas de apresentação de aspectos do “humano” que a dita tradição humanista havia relegado ao esquecimento, ou seja, havia recalcado. Trata-se aqui do “resto” que, como vimos, aos poucos passa ao centro da cena estética ao longo do século XX e tem suas interseções com o próprio inumano, que, por motivos éticos e políticos, para Adorno, deveria ser levado a sério por esta cena. Naqueles autores podemos acompanhar a arte se despidendo de seu caráter de ilusão e de aparência. Como ele já formulara, em 1938, [...], “já é inteiramente impossível que a aparência chegue a ser um testemunho válido da essência”. Delineia-se em sua obra um novo tipo de realismo que Adorno é um dos primeiros a reconhecer e teorizar (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 112).

Este novo tipo de realismo documenta por meio da história o que é desprezado pela história tradicional e, pela cultura, apresenta-se como porta-voz do oprimido, em uma anamnese do subterrâneo, em uma historiografia inconsciente. Nesta nova concepção do sublime registra-se a barbárie, percebem-se os limites do realismo tradicional que recusa a tensão e a ambiguidade.

No seu caminho oximoresco e aporético em direção ao outro não idêntico, as obras de arte também servem – em seu momento crítico - para mostrar os limites e as falsidades de nossos juízos, que só funcionam via subsunção do particular e comparação que equivale e elimina as diferenças (Ibid., p. 120).

Na visão do autor supracitado a crítica à anestesia cultural e social, de Adorno, visa, então, a uma virada de paradigma, ao abandono de uma estética ilusionista, ao retorno ao “elementar”, que entrecruza a estética, a ética, a filosofia da história e uma crítica epistemológica.

Uma nova estética deve povoar instituições educativas sem os ranços das ciências naturais, que até hoje ditam a estrutura da educação da infância e dos demais níveis de ensino, seguindo o velho paradigma dos falsos juízos. As fórmulas congeladas não se encaixam em uma educação estética libertadora e emancipatória, que conjuga os aspectos paradoxais da beleza gótica³. Juízos rigorosos, que fazem o tratamento regressivo da Arte na escola, devem ser excluídos dessa nova lógica que nada traz de inocente e por certo instala uma resistência à emancipação obstinada em seu conteúdo.

A estética, assim pensada,

seria mais do que uma disciplina penosamente reanimada depois de desaparecidos os sistemas idealistas, consistiria, para Adorno, por isso, em ligar a intimidade do produtor com os fenômenos à força conceitual não submetida a conceitos genéricos fixos e a “sentenças”, desenvolver e cultivar uma relação genuína entre a arte e a experiência da consciência

³ Este termo será explicitado adiante, como a essência de um saber sensível proposto pela autora Alicia Entel.

dela, que consistiria em uma formação que tanto treina a resistência à arte enquanto bem de consumo, como permite ao receptor descobrir a substância da obra-de arte (ADORNO apud HAMN, 2007, p. 36).

O único tempo possível e mais apropriado para a experiência estética seria o das narrativas citadas por Benjamim: as narrativas processuais, que se apoiam na história, nas experiências individuais e coletivas, nas vivências mais ricas que podem recheiar o universo educativo.

A ideia de experiência trabalhada por Benjamim (1994) está na contramão de uma experiência calcada nos moldes da indústria cultural. Trata-se da experiência estética que se traduz na cultura presente, ideia cara a esta pesquisa.

Segundo este autor, é inquestionável a pobreza da experiência comunicável de hoje. Pela via da informação, o autor esclarece como a experiência, especialmente aquela cultivada e transmitida na oralidade ou na narrativa, tem perdido espaço.

[...] a informação aspira a uma verificação imediata, [...] é indispensável que a informação seja plausível. Nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio (BENJAMIM, 1994, p. 203).

Os fatos pela via da informação chegam de forma palatável, não há espaço para o pensamento, apenas para a transmissão que não evita explicações.

Metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (Ibid.).

Citando Paul Valéry, Benjamim (1994) enuncia a idéia de que o narrador é o artífice antigo, que imitava a paciência e não tinha para si limites temporais para a criação:

Iluminuras, marfins profundamente entalhados; pedras duras, perfeitamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de uma quantidade de camadas finas e translúcidas... – todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado (VALÉRY, apud BENJAMIM, 1994, p.206).

Benjamim (1994, p.206) refere-se ainda à emancipação que a *short story* inaugurou com relação à tradição oral, e que não permite “essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas.”

Essa descrição faz-me lembrar o processo da pintura que em sua composição vai

ganhando forma em sucessivas camadas de tinta que vão sendo desvendadas na experiência estética pelo caminho da apreciação. Na pintura também é possível penetrar as camadas desde que não haja morte da experiência e se vive a imagem pelo olhar que desvenda seus mistérios criativos. A passagem para descobertas aí se inicia e o mergulho em diferentes interpretações torna-se possível ao apreciador da obra.

A arte de pintar, entretanto, pode reduzir-se à mera informação. Isso ocorre quando ela é submetida ao processo moldado pela sociedade do consumo e pela ideologia da sociedade industrial. Na pintura que se liberta do “ônus da explicação verificável”, também é possível a “inserção no fluxo insondável das coisas”, também nela não há uma preocupação constante com o encadeamento de mensagens (BENJAMIM, 1994). A técnica é percebida, os materiais imprimem sua marca, as variações das cores estão ali, as sombras, a perspectiva, os claros e escuros se apresentam; o estilo não deixa de presentear o apreciador com elementos e temáticas muitas vezes recorrentes e significativas, mas o que toma a atenção é a vivência, a exegese, o efeito na alma que traz a memória partilhada entre o criador da obra e seu apreciador.

Na apreciação, há oportunidade para o diálogo entre experiências individuais e coletivas. Na pintura, a imagem é como uma narrativa cheia de vida, que inclui a experiência alheia e a do pintor, conclamando uma prática rica e salutar, já que a narrativa é maior que a vida e, nas palavras de Valéry, novamente citado por Benjamim,

A observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam sistemas e problemas particulares que não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática, mas que recebem toda sua existência e todo o seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo, e para as produzir. A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo (VALÉRY, Paul apud BENJAMIM, 1994, p.220).

No que diz respeito ao mundo da técnica, Benjamim (1994, p.115) elucida a instalação de uma nova forma de miséria, de um patrimônio cultural que não se vincula aos homens pela experiência. Valores culturais que destituem a experiência de sua posição viva no mundo recaem em uma pobreza sem precedentes, atingem a todos os campos da sociedade: “sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie”.

Há perda da humanidade que se dá na pobreza de experiência, na barbárie que se instala e faz os homens se acomodarem, se ajustarem até mesmo na arte e os artistas se

deixam envolver e guiar pela desumanização travestida de uma linguagem construtiva e arbitrária. A falta de aura da arte, assim pensada, a arte moldada no vidro, no material sóbrio e frio, apaga os rastros e não deixa vestígios.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos. Vocês estão todos tão cansados – e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano totalmente simples, mas absolutamente grandioso (Ibid., p.118).

Cansados, os homens se realizam em milagres da técnica que se mostram como sonhos. Há uma existência fantástica, fantasiosa, que opera com o conforto, o primitivismo, com a técnica e a natureza, tira-os do real e promete o extraordinário, faz a regressão das pessoas fatigadas das

complicações da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como um ponto de fuga em uma interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de uma balão (BENJAMIM, 1994, p.119).

De acordo com Hamn (2007)⁴,

Quando e como as obras falam, quem ou o que é que as faz falar, e por que algumas obras falam melhor que outras: sobre tudo isso, lemos muito em Adorno, nos exemplos que ele usa – da música serial até as peças de Beckett e os contos e romances de um Proust, Joyce e Kafka – para ilustrar e comprovar que os seus teoremas abstratos têm – pelo menos, para “quem tem olhos para ouvir (essa uma das fórmulas de Adorno)”- de fato, uma base sólida nas obras concretas de arte e da literatura (HAMN, 2007, p.40).

Esse pensamento encontra muito ressonância em Benjamim, que reconhece na literatura uma opção recompensatória para arte, não aquela moldada dos finais felizes, dos fins fechados à interpretação, mas aquela das portas giratórias que circulam idéias abertas à inventividade, à expressão.

É a dialética de Adorno, a dialética negativa que nega e acolhe o enigmático, soluciona e fragmenta mensagens de obras de arte, elucida sobre as diferentes dimensões de uma obra desfazendo-se de uma por uma, diz que a obra só pode existir no movimento mesmo

⁴ Em um de seus comentários, Adorno explica sobre a liberdade do sujeito em contato com as obras de arte, menos subjetivas do que o conhecimento discursivo.

de sua negação, ou seja, só na dinâmica ativa e viva da experiência com a obra é que pode existir a experiência estética.

O conhecimento especializado da obra em suas múltiplas relações histórico-poéticas, a base imprescindível de qualquer interpretação filológica, não garante, e até impede, se isoladamente aplicada, uma autêntica experiência estética, sendo *ao mesmo tempo compreensão adequada da arte e incompreensão obtusa do enigma, neutra em relação ao que está oculto* (Adorno 1973, p. 185; 1982, p. 142). Por outro lado, o caráter enigmático da obra não se perde, nem fica prejudicado pelo procedimento analítico ao qual a obra é submetida, mas *sobrevive à interpretação que obtém a resposta* (Adorno 1973, p. 189; 1982, p. 145). No entanto, mesmo a obra “corretamente” interpretada *gostaria de ser mais compreendida, como se aguardasse a palavra de resolução, perante a qual se esvaneceria a sua obscuridade constitutiva* (Adorno 1973, p. 185; 1982, p.142). Só se a obra, depois e além de todas as tentativas de interpretação, abre-se, finalmente, à *mais profunda experiência da arte, (...) atinge-se a sua (própria) estrutura interrogativa, e a sua reflexão torna-se obrigatória – mas, em seguida, “ela afasta-se de novo”, para, finalmente, assaltar uma segunda vez com o “que é isto”?* (Adorno 1973, p.185; 1982, p. 142) (HAMN, 2007, p. 42).

Vê-se aí esboçada em algumas linhas a força de uma experiência construída nas bases de uma dialética negativa, que reforça, mais uma vez, a coerência de um pensamento que não se dobra à mesmice linear de um pensamento calcado nas ilusões da indústria cultural, mas que consegue encontrar um caminho atravessado pelo assombro diante da possibilidade da harmonia no deformado. É essa experiência que deve pulsar na instituição educacional verdadeiramente formativo.

Esta instituição educativa que não pode reduzir a experiência estética à experiência com a arte, porque o estético traduz uma filosofia a ser encarada por qualquer disciplina, campo do conhecimento, matéria, como se queira chamar. A experiência estética é mais ampla, alcança uma concepção educativa de formação inconformada com o currículo administrado, com a sociedade administrada, elementos característicos da indústria cultural que se imiscuem nas instituições sociais.

Adorno adverte sobre o perigo de experiências familiares, de reconhecimento, que sabe-se tão comumente celebradas no espaço escolar e tão diferentes das experiências vivas, o que facilmente ocorre como na música, alvo da estandardização, da padronização, dos detalhes substituíveis.

A cultura da musical oficial, por exemplo, impõe seus hábitos de audição, treina os ouvintes com técnicas de rotulação que, em uma dinâmica sociológica, produz uma pseudo-individuação.

Providencia marcas comerciais de identificação para diferenciar algo que de fato é efetivamente indiferenciado.

A música popular se torna um questionário de múltipla escolha: há dois tipos principais e seus derivados, entre os quais é preciso escolher. O ouvinte é psicologicamente encorajado pela inexorável presença desses dois tipos a saltar o que lhe desgosta e a deter-se no que lhe agrada. A limitação inerente a essa escolha e a alternativa claramente delineada que ela contém acarretam padrões de comportamento do tipo gosto/não gosto. Essa dicotomia mecânica rompe com a indiferença: é um imperativo estar a favor do *sweet* ou do *swing*, caso se queira continuar escutando música popular (ADORNO, 1968, p. 124).

A promoção da música, a repetição, um certo “caráter redondo”, caracterizado pelo glamour, uma linguagem musical que cria dependência, infantiliza, são, entre outros, aspectos que colaboram para uma experiência de reconhecimento e aceitação, a experiência pobre que Adorno (1968, p. 132) denomina “a efetiva experiência do é isso!”, que gera conclusão espontânea, efetivas identificações, transformando a experiência em objeto, em momento de relaxamento, com investimento de esforço no sempre idêntico, nos sucessos.

Investimento no contexto ambivalente que ao mesmo tempo que exige identificação, que parece ser altamente manipulador das massas, não é completamente inconsciente.

Na atual situação, talvez seja, por essas razões – que são apenas exemplos de fenômenos muito mais simples da psicologia das massas –, apropriado perguntar até que ponto ainda se justifica toda a distinção psicanalítica entre o consciente e o inconsciente. As atuais reações das massas são bem pouco veladas da consciência. O paradoxo da situação é que é quase insuperavelmente difícil romper com esse fino véu. Mesmo assim, a verdade não é mais tão subjetivamente tão inconsciente quanto se esperava que fosse. Isso se mostra pelo fato de que, na práxis política dos regimes autoritários, a mentira ostensiva, na qual ninguém efetivamente acredita, está cada vez mais substituindo as “ideologias” de ontem, que tinham o poder de convencer aqueles que acreditavam nelas. Por isso, não podemos nos contentar simplesmente com afirmar que a espontaneidade foi substituída pela cega aceitação do material imposto. Mesmo a crença de que hoje o povo reage como insetos e está degenerando em meros centros de reflexos socialmente condicionados, é apenas aparente. Isso serve bem demais aos propósitos daqueles que deblateram sobre o novo Mito e os poderes irracionais da comunidade. Pelo contrário, a espontaneidade é consumida pelo tremendo esforço que cada indivíduo tem de fazer para aceitar o que lhe é imposto – um esforço que se desenvolve exatamente porque o véu que recobre os mecanismos de controle se tornou tão tênue. A fim de se tornar um *jitterbug* ou simplesmente “gostar” de música popular, não basta, de modo algum, desistir de si mesmo e ficar passivamente alinhado. Pra se transformar em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem (Ibid., p.146).

Com as crianças, na escola, é possível afirmar que a experiência estética, a vivência com a Arte, seja ela na linguagem musical ou qualquer outra, vem sendo paulatinamente construída como experiência morta, pobre, apenas de reconhecimento dos sucessos, pela via da educação que não é aquela formativa, que traduz a mimese, a autonomia e a resistência.

A experiência estética de reconhecimento cria os “sujeitos” da não-experiência já na primeira infância, treinando-os, desde pequenos, a fazer parte de um comportamento social que cria insetos, não homens.

A experiência estética da arte com Adorno seria então uma experiência de associação de elementos formativos como a filosofia, a ética, a dialética negativa, os elementos mencionados da mimese, da autonomia e resistência, que significam a elaboração de uma crítica autêntica à degradação da Arte. Problematizar a sociedade tecnológica na escola é também renunciar a uma ideologização da Arte como harmonia e reprodução do Belo, é fazer conhecer o mercado da Arte, desnudar as contradições dos artistas e do campo artístico e buscar na Educação uma ponte com as possibilidades criativas da estética viva anunciada por Adorno, que casa com novos sentidos de uma crítica por meio do saber sensível das imagens.

CAPÍTULO 02

A CRÍTICA À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA FEITA NA ESCOLA NO ÂMBITO DA INDÚSTRIA CULTURAL

A arte não reage à perda da sua evidência apenas através de modificações concretas do seu comportamento e dos seus procedimentos, mas forçando a cadeia que é seu próprio conceito: o de que ela seja arte. Na arte menor ou no divertimento de outrora, hoje administrados, integrados e qualitativamente desfigurados pela indústria cultural, pode isto ser constatar-se de modo muito claro.
Theodor W. Adorno

Este capítulo tem como finalidade evidenciar os limites que a indústria cultural apresenta para a criança no tocante a uma experiência estética empobrecida, que precisa ser criticada e denunciada. Aborda as concepções teóricas da Escola de Frankfurt, em especial, a estética de Adorno, reunindo autores que se dedicam a refletir sobre a Teoria Crítica na educação e autores do campo da arte, que também adotam uma experiência estética viva, criativa e criticam a indústria cultural no que ela tem implementado ideologicamente como currículo para a infância. Ainda, desenhando um possível caminho para um saber sensível, motivo da discussão no capítulo três, o capítulo dois busca esboçar o sentido da experiência estética da criança.

2.1 LIMITES QUE A INDÚSTRIA CULTURAL APRESENTA À CRIANÇA

Há, nos tempos contemporâneos, um empobrecimento em quanto à educação estética. Percebe-se uma limitação do olhar: a arte na escola não tem se destinado ao exercício de uma experiência estética criativa. Não há o reconhecimento do potencial da arte como elemento favorecedor do desenvolvimento cognitivo da criança. Barbosa (2007) atesta essa realidade ao afirmar:

Em minha experiência tenho visto que as Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais. A chamada livre-expressão, praticada por um professor realmente expressionista ainda é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um

problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade (BARBOSA, 2007, p. 14).

Gostar de Arte, entender seus processos, mergulhar nos meandros da experiência estética também parece ser privilégio de poucos e a criança se vê, desde bem pequena, podada nas possibilidades de criar.

Adiante serão expostos alguns limites que a indústria cultural impõe à criança, impedindo-a de ter a verdadeira experiência estética. Faz-se a crítica da experiência pobre que vem sendo vivenciada na escola e procura-se mostrar alguns desdobramentos da presença da mercadoria cultural na instituição educativa: aposta praticamente exclusiva nos homens como modelos de excelência na produção artística; culto aos famosos e sacralização do artista e da arte; destruição crescente do papel da Arte na educação; pseudoformação no ensino de arte na escola.

2.1.1 Aposta praticamente exclusiva nos homens como modelos de excelência na produção artística

Um elemento importante que é ratificado quase sempre nos planejamentos do ensino de arte e que surge da influência da indústria cultural é a aposta praticamente exclusiva nos homens como modelos de excelência na produção artística. Desse modo, a indústria cultural impõe seus limites, operando a padronização de valores em relação ao que se entende por conhecimento artístico na educação e na masculinização da produção dos objetos de arte. Além de Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, quase nada figura como possibilidade de linguagem na arte que pode contribuir para uma experiência estética formadora de indivíduos críticos e criativos.

Muito pouco se ouve, por exemplo, sobre Mary Cassatt, Berthe Morisot, Anna Ancher, Lydia Emmet, Eva Gonzáles; e de pintoras brasileiras, como Suely Pinotti, Lia Mitterakis, Esther Branco, Rosina Becker do Valle. Algumas são citadas em livros porque tiveram mentores famosos como Degas e Manet, o que para muitos, entretanto, desqualifica sua capacidade inventiva, negando-se a experiência rica que poderia advir do contato com seus trabalhos como artistas, que seriam, portanto, estimuladores da imaginação criadora dos alunos.

A questão, aqui, não seria negar as qualidades estéticas de obras de pintores como Picasso, Van Gogh, Volpi, Miró, Portinari, até porque não há como negá-los como referências de trabalhos importantes e de grandes enlevos para a História da Arte e da humanidade; mas,

de aliar a riqueza das obras de pintoras que muito colaborariam para uma experiência estética significativa ao que já conhecemos como exemplo de inventividade, criação.

Loponte (2004), em seu artigo “Gênero, artes visuais e docência”, assim se expressa:

[...] a despeito da grande visibilidade da imagem das mulheres como um dos temas mais recorrentes da arte ocidental, elas são quase invisíveis como sujeitos da produção artística. A relação entre as mulheres e a criação artística na cultura ocidental baseia-se na “hipervisibilidade da mulher como *objeto* da representação e sua invisibilidade persistente como *sujeito* criador”. O par visibilidade/invisibilidade parece acompanhar as relações entre gênero e arte e/ou gênero e ensino de arte (LOPONTE, 2004, p. 2).

Uma pesquisa comprometida com a investigação crítica, a formação de alunos e de ensino radicais, no sentido de busca da raiz das questões, não poderia se esquivar de debater sobre essa realidade que invade o campo da arte e está na construção de concepções acerca da História da Arte e sua premissas. Segundo a autora,

há uma rede de discursos que constitui e define o que é arte, discursos que não são puramente “estéticos”, e nem ancorados em uma pretensa neutralidade inabalável. Esta trama de discursos continua sendo tecida na escola, incitando e legitimando práticas, configurando modos de dizer “verdadeiros” sobre arte e seu ensino (Ibid., p. 5).

Tanto no campo da arte como nos demais campos da estrutura social percebem-se os jogos de poder engendrados pela dinâmica da indústria cultural e seria, portanto, demasiado ingênuo acreditar na neutralidade dos discursos, das obras de arte e dos diferentes movimentos que cercam as questões do ensino, como os currículos e planejamentos. Há mensagem que encobre a genialidade artística, os grandes mestres da pintura e empresta a algumas obras, de determinadas épocas e contextos, grandeza e visibilidade incontestáveis: o discurso pedagógico precisa ser repensado, porque concorre para a desvalorização da mulher como sujeito capaz de criar e, pior do que isso, legitima para as crianças, desde muito cedo, o que deve ser consumido e apreciado em arte, um negócio muito rentável.

Loponte (2004) esclarece que

enquanto a maioria dos livros de história da arte exalta a genialidade artística masculina (discurso que também ressoa nos livros didáticos), o discurso pasteurizado e pedagogizado sobre arte define a criatividade feminina como algo a ser controlado por receitas e prescrições de “como fazer”, escapando de qualquer nível de excelência, ou mesmo de qualquer semelhança e visibilidade da chamada “grande arte”. Estes discursos, de alguma forma cruzados e complementados um pelo outro, são consumidos e incorporados pelas docentes que atuam no Ensino Fundamental,

principalmente aquelas sem uma formação mais consistente na área de arte (Ibid., p. 6).

A indústria cultural não se afasta desse fato, na verdade se insere bem no centro desse vendaval consumista, que engole os indivíduos envolvidos no processo educativo desde a Educação infantil. A educação da infância carrega discursos que criam problemas que precisam ser questionados. De um lado, encontra-se um ensino que enaltece em seu currículo de base as disciplinas consideradas mais importantes, de tradição, como o Português, a Matemática, as Ciências, em detrimento de áreas como a da Arte. De outro, há uma distorção no entendimento de Estética e mesmo que se incluam a Música, o Teatro, a Dança, as Artes visuais nos planejamentos da Educação infantil, o que se percebe é o privilégio da construção de uma Arte-Educação a serviço do capital e de um modo de pensar unitário, que embaça os horizontes de uma educação mais transformadora.

2.1.2. Culto aos famosos e sacralização do artista e da arte

Loponte (2004) salienta outro desses modos de pensar ao afirmar que a ideia dos educadores sobre artes visuais se volta de forma recorrente para a produção de “grandes artistas”.

Reproduz-se na escola o culto aos famosos e,

[...] os artistas famosos dos livros de História da Arte mais comuns são adjetivados como brilhantes, geniais, inovadores, talentosos...Os discursos em torno de suas imagens convencem nossos olhos, filtram nossas opiniões, produzindo um determinado conceito do que é Arte (LOPONTE, 2004, p. 338).

As histórias de talento são enfatizadas nos registros sobre a Arte, glorificando alguns gênios que se destacaram nos movimentos artísticos que se estruturaram ao longo do tempo e congelaram a literatura acerca de poucos eleitos que construíram a história da Arte denominada universal.

Além de personificar a concepção de Arte na figura dos escolhidos e produzir um discurso que controla gostos, leitura de imagens e percepções sobre a estética, apreende-se dessa realidade que até mesmo a “biografia traduzida para o público infantil revela que a criatividade artística é algo incontrolável para o próprio artista, a genialidade aflora ‘naturalmente’, desde o nascimento” (LOPONTE, 2004, p. 345).

A gravidade desse discurso está no fato de que se pretende impor aos educandos,

uma verdade absoluta, esmiuçada por um pensamento acabado, pronto. Nessa História da Arte não há lugar para o questionamento, a abertura para a interpretação da imagem. Desse modo, diz-se às crianças, quem poderá criar ou não, quem será capaz de construir práticas artísticas, já que o dom e o talento existem para alguns iluminados.

Conforme a autora supracitada, nesse sentido,

[...] podemos considerar que as listas de “artistas famosos” são arbitrárias, são práticas discursivas nas quais confluem vários campos de saber e poder, em que identidades de classe, gênero e etnia entram em disputa na definição de quem deve ou não ser nomeado, quem deve ou não ter sobre si as luzes da História (Ibid., p. 350).

Na educação infantil, esses discursos circulam de maneira muito natural e a Arte oscila entre a ilustração, um elemento decorativo de outras disciplinas e a exaltação dos discursos que mostram as obras de Arte como produtos da genialidade, distantes da apreciação de todos os pobres mortais, que, no máximo, podem colorir ou reproduzir, copiar o que já foi criado.

Barbosa (2006) é muito contundente, quando fala sobre atividades como a apreciação, produção e reflexão estéticas.

[...] a grande maioria das pessoas - acostumada que está a conceber a atividade criadora e apreciadora como coisa de gênios ou da elite iniciada - se acha incapaz de participar de um processo criador ou ainda de recriar os significados daquilo que vê, ouve e pronuncia. A concepção de artista como gênio intocável, amplamente difundida e sedimentada na Renascença, garantiu sua elevação em relação ao artesanato e sua valorização como personalidade em si. Igualmente colaborou para a mistificação da atividade criadora como manifestação de genialidade e, portanto, não acessível a eles mortais (BARBOSA, 2006, p. 24).

Além desse pensamento que sacraliza os artistas, inclui-se, na prática do ensino de arte, o que Loponte (2004, p.353) declara ser uma “pedagogização” das imagens e textos sobre a arte e uma distribuição de “saberes e verdades sobre um modo particular de ver a arte, ao legitimar determinadas relações de gênero e poder [...]”. Assim, uma vez que as enciclopédias, livros didáticos e infantis estreitam e limitam o conhecimento artístico e ditam regras bastante específicas quanto ao que deve ser valorizado ou não, discursos reforçados pela mídia.

Os modismos então arrastam os gostos populares para dentro das salas de aula acompanhados por uma concordância acrítica e obediente de professoras, o que Loponte (2004) ilustra de forma bastante significativa no seguinte trecho:

Os “modismos” logo são incorporados por um mercado editorial voltado aos docentes (endereçado preferencialmente aos mais despreparados), que investe pesado em livros didáticos com receitas práticas e fáceis para salvar qualquer professora em apuros (vale lembrar o grande número de docentes sem formação atuando na área de arte). Os artistas escolhidos para reforçar o discurso predominante sobre arte, nesses livros, geralmente são aqueles já iluminados pela glória e fama, os chamados “gênios”. Nas listas preferidas, constam quase invariavelmente Leonardo da Vinci, Michelangelo, Van Gogh, Monet, Picasso. Em geral, reforça-se a figura do artista como homem, branco e europeu e com um talento inato, preferencialmente já surgido na infância. As narrativas biográficas que os acompanham são em geral narrativas lendárias, com um tom de hagiografia, aquelas biografias elogiosas de santos. É este o tom, por exemplo, de coleções de história da arte como “Os grandes artistas” ou “Pinacoteca Caras” ou de coleções de arte para crianças como “Mestres das artes”(LOPONTE, 2004, p. 04).

As palavras sacralização, sagrado e obediência são citadas no texto de Barbosa (2006). Nele a autora retoma a noção do sagrado para construir uma reflexão acerca da sacralização da arte e do artista que foi se cristalizando em diferentes setores da sociedade e também na escola, quando se fala em ensino da arte. Segundo Barbosa (Id.), o termo sagrado envolve um profundo respeito a algo ou alguém, com advento mais vigoroso na Idade Média e existência em outros períodos da história; alude, quase sempre, a um dogma, uma crença irrefletida, uma inquestionável obediência. Um conhecimento místico e inacessível.

De maneira semelhante à sacralização do período medieval, a sacralização da arte e do artista também apresenta todas essas noções no que tange ao mundo da arte, se mostra absoluta em seus valores e consagrações, intocável à grande maioria das pessoas, permeada pela mística noção de dom no que tange à apreciação e criação artística e incompreensível à reles profanos mortais. Assim, a grande maioria das pessoas trava com as artes a mesma relação de respeito infundado e irrefletido que ora mantiveram (ou ainda mantêm) com a religiosidade totalmente desprovida das infinitas possibilidades de recriação de significados estimulada pelo caráter polissêmico da obra de arte. Os museus, galerias de arte e outros espaços de cultura igualmente abertos e de livre acesso como as catedrais encontram-se inacessíveis a maior parte da população que, desprovida dos códigos de leitura, vê-se impossibilitada de investir na prática cultural. Resta aos detentores estatutários das boas maneiras, aos homens egrégios da cultura erudita revestir com a aparência do natural o que conquistaram como resultado de uma aprendizagem formal, ocultando as condições sociais de apropriação dos bens artísticos e emprestando à arte as mesmas noções irrevogáveis e inacessíveis do mundo divino, ou seja, sacralizando-a (BARBOSA, 2006, p. 13).

Tanto o culto aos famosos quanto a sólida sacralização do artista e da arte tornaram-se ideias naturalizadas que lucram com, segundo Barbosa (2006), uma disseminada ideologia dos dons artísticos ou da necessidade de uma disposição culta para a experiência estética.

Perante tais constatações, é necessário desvelar a ação consistente da indústria cultural, que ajuda nessa naturalização investindo em expedientes lucrativos da produção de sua mercadoria cultural. É preciso aprofundar acerca do impacto destes aspectos na escola, na formação de crianças desde a primeira infância, já que o

caráter sagrado das produções e dos produtores de artes – tais como o elitismo na criação e no acesso aos bens artísticos, mistificação da apreciação e da atividade criadora e seu cerceamento do conjunto da vida – não são consideradas por muitos como responsáveis pelo grande abismo que se estabeleceu entre a arte, o artista e o público (BARBOSA, 2006, p. 14).

2.1.3 Destruição crescente do papel da Arte na educação

No ensino de arte e na educação da infância, incute-se outra ideia formulada pelas malhas tecidas pela indústria cultural: aquela que arquiteta uma destruição crescente do papel da arte na educação. Ora, se a arte é inalcançável para a maioria das pessoas, por que perder tempo com o seu ensino que não se mostra necessário diante do discurso que destaca o dom e talento como condições para uma prática de sucesso?

Para Hernández (2000) há a necessidade de uma reconstrução crítica do papel da arte no currículo, em cuja estrutura confirmam-se noções equivocadas, como a de que a criatividade é um dom individual e de que o ensino da arte seria desnecessário. Isso gera principalmente o fato de as matérias artísticas precisarem

sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam sempre parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui (Ibid., p. 43).

Essa “utilidade” citada remete ao que o autor (Ibid., p. 87) esclarece como reconhecimento social, já que o ensino de arte estaria associado a atividades interessantes, divertidas, agradáveis experiências, o que reduz, portanto, a função cognitiva do conhecimento artístico, ou, como aconteceu com os PCN, “para ter lugar entre os conhecimentos obrigatórios do currículo, a Arte [...] precisou adaptar-se a essa forçada e esmiuçada divisão dos conteúdos nas categorias procedimentais, conceituais e atitudinais”.

Diante de todos esses entraves que a experiência estética encontra no processo educativo, acresce-se as artimanhas da indústria cultural desenvolvidas para desvirtuar e

mascarar seus objetivos, entoando uma cantiga aceita pelos docentes. Nesse sentido Nogueira (2011) escreve:

Ao vilipendiar a arte, prostituindo-lhe os valores estéticos e dificultando a produção do “belo ético”, isto é, o não-comercial, a indústria cultural se afirma como objeto de reflexões éticas, pois a submissão aos seus ditames nada mais é do que mais uma faceta da opressão humana ao *mundo administrado* denunciado na obra adorniana. Nesse sentido, a questão estética transforma-se também em questão ética (Ibid., p. 02).

Uma ética que está na essência de uma experiência viva é substituída por fórmulas que dissimulam um vivenciar de obras de arte verdadeiras, que poderiam realmente carregar o sentido formativo; no seu lugar são oferecidas às crianças atividades pouco educativas na essência, que cobrem lacunas nos planejamentos e dão a sensação de dever cumprido. Para a autora supracitada (Ibid., p. 03), “ao analisar a utilização de fórmulas comerciais e sua consequente superficialidade, percebe-se que a fruição epidérmica propiciada pelos produtos da indústria cultural não possibilita ao homem uma experiência estética profunda, a de um real crescimento espiritual.” Essa fruição superficial pactua a aceitação da barbárie, a inadequação de um modelo educativo que deveria propiciar experiências enriquecedoras às crianças e a continuidade de uma tradição na educação da infância, a repetição dos modismos como já afirmou Loponte (2004).

Ainda nas palavras de Nogueira (2011), que comenta sobre a crítica musical de Adorno,

Buscar indícios de um princípio educativo na crítica musical de Adorno significa buscar elementos ainda obscuros que possam nos auxiliar na produção de uma prática docente emancipadora, que se coloque na interseção entre ética e estética, na denúncia dos descabros de uma indústria cultural que massifica não só os indivíduos enquanto ouvintes, mas também como homens, mulheres, estudantes, professores, cidadãos (Ibid., p. 03).

No plano da imagem é possível encontrar eco nos alertas de Nogueira (2011), pois que a fruição ou experiência da obra não pode deixar de lado o cunho emancipativo do ensino de arte e suas possibilidades de formação, na primeira infância, de indivíduos conscientes, capazes de realizar leituras e interpretações de fotografias, pinturas, esculturas, desenhos, filmes, entre outras manifestações artísticas.

É possível inferir que para Adorno o ato da apreciação musical não é passivo, não é um simples deixar-se enlevar; pelo contrário, é atividade intelectual, ativa, que exige do ouvinte um comprometimento. Para Adorno, o ouvinte autônomo não se deixa “abandonar tranquilamente”, ele detém o conhecimento da estrutura da linguagem musical e participa do processo, quase como um co-criador, na medida em que busca compreender a trajetória da ideia musical que está sendo apresentada. Para a indústria cultural, o

objetivo é justamente outro. Embora o argumento seja sempre usado no sentido de ampliar a audiência, promover a educação musical, não é isso que acontece. Contraditoriamente, ao se “facilitar” o acesso à música por meio de arranjos simplificados, deixa-se de oferecer ao ouvinte justamente aquilo que poderia fazê-lo crescer por meio de sua complexidade (NOGUEIRA, 2011, p. 09).

Municar as crianças de saberes para o saboreio de imagens significa desenvolver sua capacidade de distinguir obras de qualidade, ter critérios para entender as implicações de uma gravura, pintura, alterar sua observação na exploração dos sentidos, realçar o que é importante saber do contexto de criação dos artistas, e, antes de tudo, ser capaz de penetrar o universo da arte autonomamente, sem facilitações redutoras, que impedem a consciência dos múltiplos significados da imagem.

Promover a educação pelo saber sensível das imagens não é democratizar o acesso a qualquer imagem, sem filtro, é possibilitar um entendimento crítico dos conceitos visuais, a compreensão histórica da arte, seus limites. É, em síntese, formar o aluno para emocionar-se, mas sobretudo pensar a obra, decodificá-la, apresentar sua contribuição para uma visão de mundo que não pode ser substituída por outra que não seja a da potencialidade imagética. Não é um trabalho fácil ou imediato, como previne Nogueira (2011).

Isto é semelhante à atitude do educador comprometido com a emancipação que, nos dias de hoje, criticaria a formação tecnicista e pragmática das apostilas, dos macetes, dos cursinhos preparatórios que propõem a facilitação como método de ensino, com vistas a lograr um resultado imediato. Ainda que o argumento seja no sentido de democratizar o conhecimento, o fato é que, dessa forma, comprometem a educação de boa qualidade e possivelmente dificultam a formação de um estudante que venha a ter, no futuro, a autonomia para o estudo rigoroso (NOGUEIRA, 2011, p. 02).

A autora é bastante enfática, quando afirma, em outro texto que propõe a discussão sobre os fundamentos da formação do pedagogo, no que se refere à educação musical no contexto da indústria cultural, que

[...] não há a urgência que justifique a utilização dos produtos massificados: é na oferta de obras musicais ricas e diferenciadas que o professor opera no sentido de ampliar os referenciais musicais de seus alunos, possibilitando experiências estéticas emancipadoras. Cabe sempre refletir: se o professor reproduz na escola apenas o que os meios de comunicação já oferecem de forma maciça, qual é a sua função? Neste caso, a substituição do professor de música pelo *DJ* é justificada (Ibid., p. 02).

Da mesma forma, pode-se descortinar a reprodução, na escola, do que a mídia oferece de imagético, a mediação que deve ser feita pelo docente é o início de um caminho formativo no qual a arte é encarada como conhecimento e a informação que vem de fora da

escola sem este respaldo qualitativo precisa ser substituída pela educação cognitiva que enriquece e amplia o repertório de referências do aluno.

Como lembra Nogueira (2011),

A educação é adaptação, obviamente, porque por meio dela nos inserimos no mundo letrado, passando a fazer parte de uma comunidade. Tradicionalmente, os currículos escolares são estabelecidos a partir desta lógica, oferecendo ao estudante os instrumentos para sua inserção social. Mas a educação também pode e deve ser emancipação, ao proporcionar ao estudante os meios para alargar seus referenciais, alçar vôo, ir além da mesmice (NOGUEIRA, 2011, p. 05).

Emancipação no sentido da formação para a leitura de imagens é processo essencialmente civilizatório que auxilia no discernimento dos modismos passageiros, ultrapassa um discurso cunhado na genialidade, no talento e no dom, amplia a discussão da arte em geral para uma discussão essencialmente estética que o docente precisa saber orientar. Como Nogueira (2011, p. 6), defendo, nas artes visuais, que “o professor formador, no âmbito dos cursos de Pedagogia, possa propor uma outra lógica: a de se pensar a música como área de conhecimento humano, como linguagem que pode ser aprendida e ensinada, para além dos estereótipos do talento”. Neste sentido é necessário que o professor não só incremente sua própria formação cultural e estética, como também crie condições em sala de aula para que estes discursos equivocados do desenvolvimento de aulas de teor artístico não sejam nomeados de ensino de arte. No afã de mostrar resultados e produtos, este ensino é feito de maneira aligeirada, seguindo os parâmetros que, na verdade, desprezam a aprendizagem em arte.

Talvez por isso também se invoquem, como já foi dito, os recursos de produtos da indústria cultural para facilitar o trabalho com os alunos. Para obterem uma resposta rápida, objetivando o resultado final e não o desenvolvimento do processo criador de cada um, o pedagogo lança mão desses produtos no seu planejamento. Novamente, o ideário de uma educação para a adaptação é preponderante, em detrimento de uma proposta emancipadora: esta seria marcada pela opção por obras de arte populares ou eruditas, com certeza não de rápida assimilação, mas certamente possibilitadoras de uma fruição aprofundada e prenhe de novas leituras de mundo (NOGUEIRA, 2011, p. 07).

A fruição das obras, aqui entendida como experiência estética, não coaduna com este processo educativo que se limita à adaptação, porque exige um sujeito ativo, que consiga dominar os códigos da cultura, seja autônomo, procure resistir conscientemente ao arrastão que a indústria cultural alimenta com seus produtos, sinta-se emancipado das amarras de uma leitura rasa de mundo, que não contribui com sua formação. Pelo contrário, como cidadão do

mundo da arte, universo aqui valorizado, ele tem direito ao seu patrimônio.

Esse cidadão, na perspectiva da emancipação, não se constrói com as mercadorias que a indústria cultural oferece, e esta ensina, consoante Duarte (2003), a resignação. Falando especificamente sobre os textos nos quais Adorno se volta para a discussão da música, esse autor ainda explicita que

ao contrário do que deve ocorrer na música séria, que vive de um diálogo criativo e inovador com a tradição, não há qualquer inovação na música de massa quanto ao aspecto musical propriamente dito, apesar de sua fatura obedecer aos mais modernos métodos “industriais” de produção. As consequências disso para a percepção auditiva das pessoas e para a própria criação musical são nefastas (Ibid., p. 107).

À medida que a habituação às mercadorias culturais se naturaliza para as pessoas, em especial nas crianças, porque falta-lhes a malícia e o conhecimento para discriminação da criação de qualidade, fica evidente a verdadeira atrofia da capacidade de experienciar esteticamente uma obra. A subjetividade autônoma não tem nem mesmo a possibilidade de começar a se formar, sendo podada desde o início, e a experiência estética de fato não ocorre, surgindo em seu lugar o que Duarte (2003) chama de “mimeses literal da realidade empírica”, expressão advinda da discussão de Adorno.

a chegada da obra de arte ao mercado tem sua ambigüidade muitíssimo acentuada, pelo fato de que a partir das primeiras décadas do século XX existe um ramo industrial que explora econômica e ideologicamente a necessidade humana de cultura e que possui, portanto, objetivos antagônicos aos da arte no sentido convencional. Pois essa última nutre-se, desde os tempos imemoriais de sua subordinação total ao culto religioso, de um desejo de emancipação, embora, muitas vezes, seu modo de se viabilizar tenha determinado uma dependência factual com relação a instâncias opressoras na sociedade. É por isso que Adorno dedica-se quase obsessivamente a mostrar em que medida a indústria cultural não é simplesmente a “herdeira” da arte tradicional, mas a inimiga mortal do que restou dela na época contemporânea. Embora sejam múltiplas as estratégias adotadas para essa confrontação, destaca-se nela um elemento que fora muito importante na construção crítica do conceito de indústria cultural na Dialética do Esclarecimento, a saber, sua pretensão de, mediante recursos tecnológicos cada vez mais aperfeiçoados, oferecer um substitutivo para a experiência sensível que se tem e se pode ter no mundo. Quanto a isso, Adorno chama a atenção para a diferença existente entre a “mimeses” literal da realidade empírica, que a indústria cultural procura executar, e o trabalho de reelaboração formal dessa realidade, que a arte efetivamente realiza (DUARTE, 2003, p. 111).

Esta mimeses literal da realidade empírica não se confunde com a mimeses referenciada no capítulo primeiro, pois na cultura de massa entende-se essa mimeses literal

como a “repetição *ad nauseam* de meros clichês”; da mesma forma os objetos de consumo não se podem confundir com as obras que com relação ao desejo de transcendência das pessoas dão a ele uma configuração sensível, no processo conhecido como sublimação, o que é bastante diferente da catarse produzida pelo contato com os objetos de consumo cuja função social se reduz ao aprisionamento das consciências, não havendo projeção de qualquer espécie para além de si mesmos.

Há ainda outros aspectos que diferenciam a mercadoria cultural da obra de arte, quais sejam, a intenção na criação ou na produção. Na primeira o objetivo é a obtenção do lucro e a adesão ao existente, na segunda, o ideal da autonomia está presente. A autonomia surge como uma das três dimensões da experiência estética verdadeira quando pensamos o momento também da apreciação, já a adesão ao existente configura a menção que o autor faz à debilitação psíquica das pessoas que a indústria cultural com seus produtos engendra. Ele afirma que

Essa debilitação psíquica atinge, segundo Adorno, até mesmo intelectuais, que, mesmo tendo os pressupostos formacionais para uma avaliação crítica dos produtos da indústria cultural, são possivelmente capturados por suas estratégias de manipulação da vida pulsional dos indivíduos e apresentam uma posição – na melhor das hipóteses – ambivalente: apesar do baixíssimo nível de suas produções, a indústria cultural faria menos mal do que bem, já que é democrática, divertindo e informando seus consumidores. Adorno contesta esse posicionamento, lembrando que a informação fornecida é pobre ou mesmo indiferente, inócua; os conselhos oferecidos são banais e os “modelos de comportamento desavergonhadamente conformistas” (Ibid., p. 118).

É o caso dos professores citados por Nogueira (2011), que, detentores de capacidade crítica deveriam, em nome de um processo realmente formador, de um ensino de arte que pode oferecer às crianças o manancial de conscientização diante do mundo, desenvolver um currículo que nega o consumo de mercadorias culturais funestas. Ao invés disso, insiste-se num modelo educacional que pouco valoriza a obra de arte em sua complexidade e reproduz-se a ideologia de manutenção da ordem.

Ainda fazendo diferenciações acerca, no mesmo sentido anterior, das expressões da cultura tradicional e da indústria cultural, Duarte (2003, p. 119) avança que “enquanto aquela deveria ser a expressão da dor e da contradição, através da qual pudesse ser conservada a idéia de uma vida reta, essa se empenha na utilização de técnicas que reforcem a impressão de que o que parece é pura e simplesmente o que é”. Uma submissão clara à exploração da fraqueza do ego dos consumidores e uma adaptação a um sistema de ensino, que apenas perpetua o esclarecimento como enganação das massas. O papel educativo vê-se aí perdido em meio a

objetivos que não apresentam nada de emancipatórios, a instituição escolar não cumpre o primeiro de seus deveres, o de formar sujeitos capazes de andar na contramão de sentidos únicos, obtusos, velados.

Em um de seus textos que trata da televisão, Adorno reporta sobre a linguagem visual utilizada neste meio de comunicação. Esta referência auxilia a pensar sobre o ensino de artes visuais. Duarte (2003, p. 124) escreve:

[...] o sentido da visão, que Adorno associa em outros textos à atitude humana voltada para o progresso, para o esclarecimento, regride sob a égide da cultura massificada, pois a linguagem visual, da qual foram excluídos os conceitos, torna-se mais primitiva do que a das palavras, sendo que essas, através da transmissão televisiva, são cada vez menos importantes: “as pessoas se desacostumam delas”, elas se tornam cada vez mais meros comentários à imagens despotencializadas, as quais assumem o papel principal. [...] a televisão trabalha com uma linguagem visual, na qual os conteúdos são “pré-conceitualmente” introduzidos, já que, como se disse, as palavras e os conceitos a elas correspondentes são antecidos por imagens que, atuando em camadas inconscientes da psique dos consumidores, condicionam comportamentos confirmatórios do *status quo* (Ibid.).

O ensino de artes visuais tem trabalhado com essas imagens “despotencializadas”, assim definidas não porque estejam dissociadas das palavras, já que a imagem por si só é suficiente para a formação de um saber sensível, como será discutido no capítulo seguinte. As imagens trabalhadas, no entanto, carregam conceitos preconcebidos cujo conteúdo não visa à formação, mas à regressão, à manipulação, à leitura de imagens em movimento que impõe modelos de comportamento, estereótipos, clichês.

O efeito de controle da psique quase que direto que as imagens carregam nesta seleção projetada pela televisão ou pelo cinema, que nada apresentam de emancipatório, é comparável, na visão daqueles que fazem a apologia à indústria cultural, às imagens do universo da arte. Duarte (2003) explica:

Segundo Adorno, a diferença entre os clichês calculados, modelados pela produção em massa e o uso inesperado e criativo de modelos, mais afeto a um conteúdo alegórico, é enorme, pois “que a arte tenha a ver com um protesto do inconsciente vexado pela civilização, não deve servir como pretexto para o abuso do inconsciente a favor de um vexame civilizatório ainda mais penetrante” (DUARTE, 2003, p. 126).

Mais uma vez as diferenças entre a indústria cultural e arte se manifestam, agora especificamente nas imagens, imagens despotencializadas, verdadeiras mercadorias culturais com signos estereotipados que não podem se nivelar com as imagens das verdadeiras obras de arte, uma vez que em sua essência há gritantes discrepâncias, especialmente quanto à

possibilidade da experiência estética por meio do contato com elas. Os objetivos das imagens desviadas de sua potencialidade formativa, educativa são ser socialmente efetivas, segundo o autor supracitado. Ele refere-se aqui à discussão de Adorno sobre a televisão, estes objetivos nada têm a ver com o proporcionar a experiência estética viva, rica de sentidos e afasta-se cada vez mais do socialmente correto, do teor ético da vivência com a arte, tornando “evidente o estrago que [isso] causa no psiquismo dos indivíduos, sendo que o maior deles seria talvez o de abortar nos indivíduos a capacidade própria de desejar o melhor, não apenas para si, mas para o gênero humano”(DUARTE, 2003, p. 127).

A infância volta à preocupação do filósofo frankfurtiano, confirmando uma discussão que vem ao encontro da reflexão proposta neste trabalho: pensar que a fagulha ética que o contato com a arte estimula morre no contato com o produto cultural cuja efetividade está voltada para o alcance do maior número de pessoas, para o contágio com o vírus da indiferença, do embotamento da consciência. A onipresença da imagem nascida no clichê, que entra no aconchego dos lares por meio da televisão, por exemplo, lança desde a infância os sujeitos no lamaçal da impotência, acostuma desde a tenra idade ao desejo que não está relacionado com o que é correto, mas está carregado de falsas utopias.

O conteúdo recheado de ideologia empobrecida aparece em primeiro plano na imagem-produto da indústria cultural, contrariando a importância que a estética dá à forma das obras de arte, forma que expressa o processo criador, a relevância do elemento visual os quais conjugam razão e imaginação em uma só expressão. Na visão adorniana, também no cinema a mercadoria cultural teria dado fim à multiplicidade de sentidos, posto que prima pela informação única, enquanto as obras de arte, em princípio, são dotadas de camadas de sentidos, de significados embebidos de complexidade que estimulam a pergunta transformadora, incentivando seu espectador a tomar consciência do mundo, fazer-se questões, explorar as mensagens sumarizadas na forma estética de qualidade.

Duarte (2003, p.133) alude a textos em que Adorno discorre sobre as potencialidades do cinema, nos quais se mostra mais tolerante com a linguagem filmográfica, assim como fez com algumas produções artísticas de vanguarda. Sobre o cinema, explica o arcaísmo da audição em relação à visão e à evolução da própria música, o que justificaria, em parte, “porque a música contemporânea séria é tão mal compreendida e tão pouco aceita pelo público em geral”. O mais interessante desta discussão é o foco dado à linguagem imagética dos filmes, que acaba sendo contraproducente quando associada com material musical gasto, ruim. Apoiando-se no entendimento de Adorno e Eisler, Duarte (2003) afirma que

o uso que se faz da melodia na música para o cinema não faz jus às

qualidades que o som possui enquanto pano de fundo para a ação: ela é uma espécie de “figura” sonora, que concorre com o que é realmente figura no filme, que é a própria imagem, levando a uma série de confusões e imprecisões (Ibid., p.135).

Além de reconsiderar a ideia do cinema apenas como um produto da indústria cultural, Duarte (2003) explica que Adorno destaca a possibilidade de uma estética cinematográfica quando a imagem fotografada em movimento se relaciona com o movimento da consciência, em uma escrita de imagens libertadora, que faz emergir imagens da memória, uma escrita que não é ideologicamente prescritiva, aprisionante. O cinema deveria recuperar a experiência de forma objetiva e, assim como o mundo visível está para a pintura, a sucessão de imagens ligar-se-ia ao filme, sem uma camuflagem imagética da escrita do filme.

2.1.4 Pseudoformação no ensino de arte na escola

Não é preciso lembrar que o cálculo feito pela indústria cultural para a produção de suas mercadorias é o de cooptar ouvintes, espectadores, consumidores de imagens, ela ainda se adapta às demandas sociais, o que agrava a situação quando se fala na ideologia prescrita na escola, que não apenas consome, mas mostra necessidade cada vez maior de trabalhar com a mercadoria cultural produzida por ela, o que fortalece o ciclo da calculabilidade e dá indícios de que a experiência estética verdadeira está longe de acontecer na instituição educativa.

Fabiano (2010) também faz alusão à necessidade de repensar o lócus educativo por meio de uma problematização dos discursos e das ideologias que circulam tão facilmente na escola:

Nos espaços escolares [há] emergência de um amplo debate sobre a invasão da indústria cultural contaminando ações educacionais mais efetivas. É evidente que a educação, ainda que se limite à escola em si, não está isolada da conjuntura histórica da qual a própria indústria cultural se origina. Todavia uma reflexão sobre a forma banalizada e alienante com a qual o pragmatismo industrial transformou a cultura a seu uso e benefício não deveria assumir uma postura dogmática de conversão das mentes. Uma reordenação didática voltada à leitura das linguagens midiáticas tornou-se indispensável. Referenciais teóricos capazes de fornecer leituras mais adequadas do caráter regressivo desses discursos propiciam reflexões aos conteúdos limitados e limitantes disseminados socialmente. A compreensão de um arcabouço teórico como reconhecimento e reavaliação dos mecanismos do controle social pela administração do imaginário individual viabiliza, num sentido emancipatório, formas de intervenção mais efetivas nas convenções ideológicas pelas quais a indústria cultural transita eficazmente (FABIANO, 2010, p. 156).

O ensino da arte recebe quase que diretamente as influências dessa cultura midiaticizada, já que as linguagens artísticas (teatro, dança, artes visuais e música) trabalham com materiais como cds, telas, desenhos, gravuras, produções como espetáculos e mostras de filmes, peças; portanto, não é difícil concluir que as ações educacionais acabam por ter como instrumentos os produtos que advêm dessa indústria e que um filtro para essa mercadoria precisa ser reforçado. Esse filtro se consegue apenas mediante uma reflexão, uma interpretação contundente do que surge rotulado de obra de arte. O peso das escolhas que os docentes fazem acerca desse material incide diretamente sobre seus planejamentos, seu ensino. A leitura das imagens precisa ganhar este arcabouço teórico para reordenação didática que realmente se volte para a criação de momentos de experiência estética para as crianças.

O autor supracitado chama esta revisão dos procedimentos didáticos na escola de “pedagogia das mídias”, que seria precisamente um enfrentamento da lógica eficiente com que a indústria cultural direta e maliciosamente procura aliciar e orientar as aspirações formativas, transformando-as em ações pseudoformativas. “Uma ação pedagógica efetiva estaria, portanto, em uma pedagogia das mídias que não desconsiderasse o imaginário social midiaticizado que se expressa tanto no interior da escola como externamente a ela”, educando a capacidade de leitura do consumidor de mensagens (FABIANO, 2010, p. 157).

Zamora (2010) chama a atenção para esta pseudoformação na sociedade do conhecimento, alertando para o verdadeiro sentido da educação e apontando o lugar da crítica na instituição educativa, a função da pedagogia. Para ele, a tarefa mesma de educar envolve uma autocrítica constante, que impediria esta formação falseada. A escola que não cumpre com a ação de estimular a reflexão de seus discentes contribui para a perpetuação da barbárie.

Educar neste sentido supõe uma reflexão de todos que participam desta atividade sobre a coação que sofrem ao se entregar de modo total, sobre as formas sutis de autoridade e dominação mediadas pelo capital, sobre seu próprio lugar na totalidade antagonista, sobre a própria função no existente, que se exerce de maneira inconsciente e automática. Educação seria a tarefa de ajudar a questionar essa função, a coação social e a dominação, a negar a redução dos indivíduos a categorias econômicas, a desenterrar e formular por meio de um trabalho crítico negativo os próprios interesses e necessidades, no que se possa reconhecer o fim em si mesmo, evitando a falsa aparência de uma suposta autonomia que ainda está por ser realizada. Educar assim seria lutar contra a ilusão de uma via percorrida em meio a uma sociedade falsa (ZAMORA, 2010, p. 112).⁵

Uma educação verdadeira e uma reordenação didática podem ser ainda mais incrementadas, segundo Fabiano (2010), à medida que contassem com a percepção mais

⁵ Traduzido do espanhol.

apurada da mercadoria cultural produzida nos moldes da indústria, que consegue muitas vezes fazer uso de recursos criativos que tornam possível um pensar sobre seus “procedimentos estéticos”,

quer sejam tais procedimentos condição para distinguir e realçar qualidades que instiguem o desenvolvimento perceptivo do indivíduo ou para compreender elementos esteticamente banalizados, que, por sua estereotípia, proporcionam o inverso. Há que se reconhecer que, na produção cultural de massa, sem descaracterizar a identidade ideológica mercantil que a define, ela própria distingue-se hoje por recursos criativos e estéticos que demandam um olhar diferenciado para certos níveis que compõem sua estrutura de mensagem.

Recursos imagéticos, sincronias sonoras, argumentos inusitados, apropriações tecnológicas contidos nesses discursos, se bem apreendidos e metodologicamente avaliados, podem converter-se em estratégias pedagógicas de educação perceptiva que fortalecem o sujeito diante da onipotência ideológica de sua estrutura de mensagens (Ibid., 2010, p. 158).

Um novo olhar para a interpretação das imagens educa a leitura para entendimento de conteúdos que de estéticos muitas vezes não têm nada, mas isso só se consegue se as crianças forem municiadas desde pequenas para descobrir o falseamento que fica encoberto na mercadoria cultural simplificada em seus conteúdos e roupagem, já que, é fácil perceber que “se tal estratégia não altera substancialmente o rumo da cumplicidade ideológica mercantil que a cultura contemporânea assumiu, em termos formativos pode ao menos contaminar e fragilizar a intensidade hegemônica da vitalidade massificante desse tipo de cultura” (FABIANO, 2010, p. 158).

Fabiano (2010, p. 158) avança a possibilidade de o referencial frankfurtiano “extrair do próprio veneno da indústria cultural seu antídoto”, valer-se de uma intervenção nela para astutamente selecionar o que de bom, se isso é possível, pode ser aproveitado. Interessante é acrescentar um fato no que se refere ao ensino de arte: a arte contemporânea já usa deste procedimento naturalmente, em sua essência ela faz uma análise crítica da indústria cultural, utilizando-se de seus elementos de massa que *a priori* não permitiriam uma possibilidade de transformar entretenimento em experiência estética genuinamente reflexiva, autônoma, criando resistências e favorecendo compreensões aprofundadas no universo da cultura. Esse aspecto é discutido também no próximo item deste estudo.

2.2 SENTIDO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DA CRIANÇA

A experiência estética carrega um sentido que precisa ser entendido e cultivado na escola, pois seu desvirtuamento acarreta para a infância um prejuízo que alimenta a instrumentalização do ensino de arte e promove cada vez mais a decadência das imagens, que na industrialização já estão prenhes de um poder de disseminação da barbárie estilizada.

No que tange à relação que se estabelece, por meio das imagens, entre os objetos e as representações que se faz destes, tema presente na história da filosofia, Zuin (2003) adverte para a necessidade de refletir sobre a chamada sociedade do espetáculo, que recebe e difunde hoje a mercadoria industrial.

De acordo com Zuin (Ibid., p. 127), essa sociedade, que afirma a vida humana como simples aparência, configura, “de antemão as características de nossas representações por meio do consumo dos produtos da indústria cultural, proporciona o recrudescimento da incerteza a ponto de acreditarmos que aquilo que é aparente é real e verdadeiro”. É, portanto, mais uma ponte, um *link*, que produz a mediação e as ilusões das quais são vítimas os consumidores, que não precisam mais classificar, pensar, criar juízos, interpretar, porquanto o esquema de produção se antecipa, selecionando a mercadoria cultural que interessa expor ou vender no momento:

[...] na atual sociedade do espetáculo o juízo é continuamente reforçado para que continue indefinidamente em estado de suspensão, ou melhor, a capacidade de julgar é danificada de forma inaudita, uma vez que o esquematismo da produção “cultural” já fornece aprioristicamente as características das representações que temos de tais produtos (Ibid., p. 127).

Posto isso, entende-se que a sociedade do espetáculo é o meio de exposição da produção cultural incontestada e sua função é executada com o que se chama, entre outras, de programas de entretenimento, *reality shows*, que criam danos à experiência formativa e estética do espectador, desdobrando-se em prejuízos para outras instâncias sociais como a escola.

se a palavra de ordem do processo de industrialização da cultura da sociedade do espetáculo é a de impressionar a qualquer custo, então a incitação cada vez mais agressiva por meio das imagens de seus produtos encontra certa lógica, ainda que perversa. Aquele sentido da experiência formativa, destacado pelos pensadores frankfurtianos, que não se esgota no processo de auto-reflexão, mas procura experimentar o conceito apreendido na prática cotidiana, uma vez que há uma reapropriação do conteúdo histórico que é imanente ao próprio conceito, se arrefece assustadoramente na sociedade cujo processo de semiformação, ou seja, de danificação da

experiência formativa se torna mais valorizado a cada dia. Se as aparências espetaculares propiciam o reconhecimento imediato daqueles que as exibem, bem como o reconhecimento do rótulo de sujeito, de interventor de suas ações, isso significa, no limite, que quem não se destaca, em comparação com aqueles que são considerados medíocres, literalmente não existe. Talvez a dor da indiferença que é sentida por aquele que não porta um determinado logotipo de uma marca conhecida de camisa, por exemplo, seja tão profunda quanto a dor física causada pelo frio de não se estar vestindo uma camisa (ZUIN, 2003, p.129).

A atrofia da imaginação e da espontaneidade são ainda mais preocupantes e cruéis quando o quadro que se emoldura é o da criança na escola que fecha os olhos para a realidade particular e ao mesmo tempo universal da reprodução da imagem da mercadoria cultural. A imagem trabalhada na escola não pode ser o prolongamento da imagem na indústria cultural, à qual falta a tensão, a qualidade e sobra a imitação pobre e emerge a caricatura, a reprodução do sempre igual disfarçado de novo, o simulacro, que ensinando a conformação, despreza o questionamento.

Os pequenos não sujeitos, semiformados na escola em que a última exigência é a conexão lógica, o alento intelectual, a experiência estética viva, engrossam o caldo dos que mergulham como vítimas da produção em massa do prazer congelado no tédio, acreditando na rotina opaca, em uma paródia humana sem fim, na castração escamoteada, no divertimento que significa estar de acordo, impotência, tolerância com a desumanidade, fuga da resistência, da autonomia, da mimese como reelaboração.

Pucci (2008) alerta que o pensamento conceitual deve estar carregado deste momento mimético tão falado na Teoria Estética de Adorno, pois os recursos da composição deste instante transformam em profundidade e expressividade os aspectos conceituais. A dimensão cognitiva, o pensar filosófico se perdem no rito de iniciação permanente e cíclico que se desenvolve na vida proposta pelo consumo dos produtos culturais e tem sua extensão na instituição educativa desatenta ao verdadeiro sentido da formação, da experiência estética.

Com a fertilização da experiência estética, conceito e imagem, análise e expressão poderiam se tornar dois polos da atividade filosófica. A filosofia não superava essas diferenças em uma falsa síntese. Em contrapartida, a manutenção da tensão entre elas e no interior delas, lhes permitia com maior rigor e beleza extrair dos objetos a verdade (Ibid., p. 97).

Estabelecer uma tensão destes dois elementos na experiência estética, trabalhando suas ambiguidades e potencialidades que incitam a reflexão crítica deve ser uma das funções da escola, já que a obra de arte põe em questão o sistema opressivo em suas raízes, não celebra a ordem, mas institui, emergindo do mundo empírico, porque a ele se liga, o que Pucci (2008) intitula a virtude da negatividade, a autonomia.

Trata-se de autonomia para discernir a arte degradada, aviltada, convertida em utilidade, da arte que indica a transformação, que pode ser realmente apreciada, que suscita a cólera, denuncia os antagonismos sociais. Mesmo aquela, nascida do sistema unívoco, carrega um caráter eminentemente crítico-educativo, em uma dinâmica às avessas.

Pucci esclarece sobre teor filosófico presente na experiência com as obras de arte, uma vez que a filosofia apreende seu conteúdo de verdade, aproxima-se do enigma estético para depois se afastar, pois não esgota o signo plural delas. Lembra a proximidade que a estética tem com os acontecimentos sócio-históricos e a riqueza do pensamento adorniano: “Para Adorno a experiência estética era na realidade a forma mais adequada de conhecimento, porque nela sujeito e objeto, idéia e natureza, razão e experiência sensual estavam inter-relacionadas sem que nenhum dos polos predominasse [...]”(PUCCI, 2008, p. 101).

A estética, tomada em seu cerne, torna o ensino de arte portentoso, refratário aos produtos da indústria cultural, que só o indivíduo tolerado não contesta, sofrendo com o processo de individualização, em detrimento da sua individualidade. A experiência estética viva combate a frieza do entretenimento barato, o prestígio que busca ocupar o lugar da compreensão das imagens, o estar em dia, que aligeira a vivência conflituosa e instigante com as obras de arte.

Para Pucci (Ibid., p. 102), “a estética é ao mesmo tempo o âmbito da reflexão sobre a arte e o âmbito da sensibilidade, do concreto e do material, e portanto o âmbito de uma problematização especificamente epistemológica”. É o esforço para alcançar um pensamento essencialmente dialético como propõe Adorno, uma racionalidade que combate a frustração no contato com os produtos da indústria cultural, uma vez que a arte incita a interpretação, a verdade de forma inefável e, em seu momento expressivo, constrói a objetividade, converge para a filosofia seus saberes tensos e miméticos.

A arte tenta se aproximar do objeto com respeito e precisão para representá-lo figurativamente. É o objeto que ‘desencadeia, por sua beleza, o impulso mimético’, proporcionando sua representação fidedigna [...]. Adorno vai usar na Teoria Estética a expressão *mimeses* não como um comportamento mágico, regressivo, [...], mas a partir do sentido benjaminiano, da produção de semelhanças; “[...] o comportamento estético não é nem *mimeses* imediata, nem *mimeses* recalcada, mas o processo que ela desencadeia e no qual se mantém modificada (PUCCI, 2008, p. 104).

Racionalidade e *mimeses* compõem o comportamento estético na constituição dos momentos de vivência com as obras artísticas:

Mimeses e racionalidade pertencem-se mutuamente uma à outra na obra de arte. A *mimeses* (as impulsões miméticas) é o momento do pré-espiritual, da magia, do não-conceitual, da expressão, da exposição; a racionalidade, o

momento do encantamento, do espírito, da construção, do *metier*, da experimentação. Vivem em tensão e ao mesmo tempo se interpenetram. Assim, a *mimeses* na arte é o pré-espíritual, o contrário do espírito, mas também aquilo pelo qual o espírito se ilumina e se torna o princípio de construção das obras de arte. Isso significa que, já no elemento mimético está presente a dimensão da racionalidade, pois, re-conhecer, produzir semelhanças contemplam no desenvolvimento de suas atividades criativas o momento do espírito. Significa ao mesmo tempo que no momento da racionalidade estética já está presente e atuante a dimensão do mágico, da expressividade, do aconceitual (Ibid., p. 105).

Há aí uma forte ligação com o que se denominou neste trabalho saber sensível e que adiante ganha contornos mais precisos. Estas categorias adornianas só vêm confirmar a essência do que precisa ser a experiência estética na escola e o sentido que ela deve irradiar para a criança. Outra categoria que Pucci destaca é a do *novo*, que entra na tensão entre *mimeses* e racionalidade para se concretizar e se objetivar na verdadeira obra de arte: “É nessa perspectiva que dialética *mimeses*-racionalidade se torna o novo para resgatar a filosofia de suas dimensões abstratas ou por demais reificadas, reinventando sua potencialidade de interpretação do mundo danificado e sua atualidade expressiva enquanto intervenção nele”(Ibid., p. 106).

A menção a estas categorias de Adorno ganha tensão na arte contemporânea. Além de conseguir se imiscuir na produção de massa da indústria cultural, ela captura algumas de suas mercadorias para construir obras que fazem a própria crítica desse tipo de produção voltada para o mercado. Isto confirma a astúcia referenciada anteriormente por Fabiano (2010), uma certa esperteza para vencer o inimigo em seu próprio terreno.

Na obra de arte contemporânea, a relação com o cotidiano é quase uma condição para sua existência. O concreto e a objetividade emergem com novas linguagens que conjugam cor, música, montagens audiovisuais, filme, propaganda, história em quadrinhos, videoclipes e tensionam uma dialética entre a racionalidade, o novo e a *mimeses*.

Desses cruzamentos, desse pensar junto a produção cultural contemporânea (da arte e da indústria), muitas reflexões, idéias e conceitos poderão ser desenvolvidos e servir de base para uma leitura mais crítica e fundamentada tanto da arte canonizada quanto dos produtos culturais de massa. Isso porque o confronto com a arte, pelo estranhamento que nos causa, associado à análise, acaba nos obrigando a contemplar o mundo com um olhar menos rotineiro, mais cuidadoso, desconfiado e predisposto à ação interpretativa das coisas com as quais nos confrontamos diariamente (NARDIN e FERRARO, 2001, p. 213).

A arte contemporânea apresenta um ganho que coaduna com a tolerância com certos fenômenos artísticos limítrofes da dissolução do próprio conceito de obra, mencionados por

Duarte (2003). Adorno demonstrou esta tolerância ao aludir às vanguardas na arte e ao cinema. Essa arte não valoriza somente o belo, é menos ingênua em relação ao mundo e seus acontecimentos, agrega o trágico, abarca a contradição e a indeterminação. Propõe também um envolvimento com o que é marginalizado, traduz bem o combate à intolerância e indiferença que Adorno faz ao resgatar como verdadeiro o sentido da formação que emancipa e não deixa repetir os horrores da guerra que produz preconceito, frieza com os demais, o preconceito com o que é diferente.

A arte produzida na segunda metade do século XX não persegue o belo, a construção de formas puras ou universais, nem a regras para constituí-las. Não rompe com o passado da história da arte, com as tradições artísticas anteriores eruditas ou populares, nem mesmo com a indústria cultural, dita de massas, em busca de novos cânones ou regras estéticas. Lança mão de todo conhecimento produzido e atualizado, promovendo crescente contaminação e diálogo entre as linguagens plásticas, entre as linguagens eruditas, populares e comerciais, abarcando em sua construção outros lugares do conhecimento, lugares geográficos e sociais, culturais, arquitetônicos, políticos, econômicos (Ibid., p. 191).

Dessa maneira, o que caracteriza a contemporaneidade da arte vem ao encontro de uma visão atualizada da teoria crítica, que preconiza um processo formativo na estética, que combine dialeticamente o novo, a reflexão filosófica e a mimeses como momento expressivo significativo. As autoras citadas reforçam que, na escola, o trabalho com esta arte inclui, ainda, inúmeras discussões sobre a formação do público, o mercado de arte, o gosto ou reconhecimento, a história paralela que atende a diversos interesses, distante da proposição de uma experiência estética verdadeira.

Da visão romântica do artista maldito, que morre na pobreza e não vende nenhuma tela em vida, passamos a discutir a necessidade de associar a figura do artista à figura do *marchand*, dos donos de galerias, dos colecionadores, ao mercado. Se, até então, o trabalho de educação estética era pensado como sinônimo de deleite com o belo, e pautado pelos benefícios da transcendência espiritual, a partir de agora, deverá ser reorganizado para suscitar reflexão sobre as intrincadas relações que a arte estabelece com seu meio de origem e com a própria história das tradições artísticas. Sem esse exercício reflexivo, não pode existir casamento feliz entre espectador e arte contemporânea (NARDIN e FERRARO, 2001, p. 221).

Mesmo com os apelos da indústria cultural e diante de toda a parafernália atraente da mercadoria oferecida, a escola precisa estar preparada para despertar nos alunos o interesse pelo que é produzido nos dias atuais, bem como pelo que foi produzido anteriormente na história da arte, tirando proveito da situação da criança que é ávida para aprender. Necessita criar oportunidades para que o escolar vivencie criativamente os processos da estética contemporânea, exercite a leitura da obras, conheça a arte e suas possibilidades de integração

com outras áreas do conhecimento, tenha acesso a um currículo que prime pelo real sentido da experiência estética e que enverede por discussões que preparem a infância para ser espectadora crítica e consciente.

Um dos passos fundamentais que devemos dar a fim de que possamos conquistar um espaço para a arte contemporânea no currículo escolar inclui também uma reestruturação da maneira como habitualmente enfocamos o estudo das produções eruditas, de massa e das tradições populares em sala de aula. É muito importante que os alunos percebam que existem várias maneiras de pensar as produções artísticas, sendo que a mais comumente encontrada nos livros e enciclopédias é aquela que, do ponto de vista branco, ocidental e masculino, transforma o artista em herói dotado de superpoderes, habitante de um outro planeta (o seu particular) e que, por isso, está livre das amarras da sociedade na qual se insere, das regras do mercador de arte. Uma das características mais marcantes da pós-modernidade é justamente essa desconfiança dos discursos universais, e a rejeição das metanarrativas e do seu fetiche de totalidade. Abordar a história da arte do ponto de vista das mulheres, dos grupos e etnias minoritários ou da história do cotidiano, por exemplo, são formas bastante interessantes de contrapor a visão enciclopédica da história da arte normalmente difundida nas escolas (NARDIN e FERRARO, 2001, p. 221).

Apesar dos desdobramentos que a indústria cultural gera na escola, o sentido formativo da experiência estética da criança fica garantido nesta preocupação com um ensino de arte contemporâneo, com o qual se instala a tensão da negatividade, lança-se na vertigem de não aceitar o existente, de lutar contra a nivelação nos atos de violência velada. “Um dos eixos fundamentais [...] da educação negativa contemporânea deveria ser o de enfatizar, mesmo contra a corrente, o imprescindível caráter da autonomia, do falar com a própria boca, da emancipação do sujeito” (PUCCI, 2004, p. 92). O autor assegura ser indispensável uma reflexão sobre a formação educacional, a necessária articulação descontínua e tensa entre lúdico e rigoroso, entre a imagem e o conceito, a filosofia e poesia, ética e estética e sobre o pensamento negativo como interventor, insistente, rebelde contra a onipresença do que é naturalizado na sociedade administrada, o estabelecido. Faz referência também às ideias como signos negativos que indicam para a utopia, a importância de uma educação do pensamento para a autorreflexão crítica e a educação dos sentidos e da sensibilidade.

CAPÍTULO 3

NOVOS SENTIDOS DA CRÍTICA POR MEIO DO SABER SENSÍVEL DAS IMAGENS: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA VIVA

Já sem o véu que paradoxalmente
impedia que se visse densamente
as imagens, advertir sua complexidade,
ou a capacidade de pensar
com e por elas, no nosso entendimento ainda falta
bastante para que os sistemas educativos reconheçam
profundamente suas possibilidades.
Alicia Entel

Este capítulo é desenvolvido, tendo em vista os demais capítulos e suas conclusões acerca da experiência estética na educação da infância, novos sentidos da crítica por meio do saber sensível das imagens. Elucida uma nova tese cognitiva, a do pensamento videológico, que considera as imagens como meio para a construção do conhecimento, resgata a unicidade entre o inteligível e o sensível e propõe a beleza gótica como essência do saber sensível. No capítulo, procura-se discutir como a beleza gótica, nos tempos contemporâneos, pode ser a essência da experiência estética viva de Adorno na educação da infância.

Para desenvolver o que foi proposto, inicia-se com reflexões de Entel (2010) sobre estética e política e sobre os modos sutis de alienação na modernidade. Nessa reflexão, a autora introduz um aspecto importante a ser discutido quando cita a alienação invisível, o caráter ideológico da divisão entre o sensível e o inteligível. Apoiando-se em autores como Benjamim, Marcuse, e Adorno, intelectuais da Escola de Frankfurt, Entel assevera que há necessidade de entender as práticas culturais mais profundamente, já que elas modelam as percepções humanas mesmo nos tempos contemporâneos. Discorre sobre uma experiência marcada pelos elementos históricos na condição humana, que não podem ser desprezados.

Mencionando a obra de Marcuse, intitulada “Acerca do caráter afirmativo da cultura”, salienta que o autor adverte sobre a existência desde muito cedo na história da humanidade do caráter político presente na dicotomia entre o sensível e o inteligível.

Nos tempos de Platão e Aristóteles podia-se justificar que se imaginasse de um lado O mundo do sensível, do material, como de penúrias – era o do trabalho escravo – e de outro, o da beleza e bondade – era o dos cidadãos. Mas depois das revoluções burguesas, o que pode justificar tal dicotomia? Precisamente a própria operação ideológica que convertia a própria cultura burguesa em uma cultura que afirmava a existência de um mundo humano espiritual, absoluto, eterno, acima do material sendo este devedor daquele. O

corpo explorado, as condições materiais impossíveis poderiam ser justificadas pela ilusão de ascender por distintas vias e práticas espirituais a esse cosmo perfeito e atemporal. A moral burguesa acompanhou tal ilusão impondo normas sobre os usos dos corpos e sua repressão (ENTEL, 2010, p. 02)⁶.

O mundo das imagens, por outro lado, trouxe um desafio a essa dicotomia com o advento do cinema, da fotografia, inaugurando novos modos cognitivos. Tais modos, entretanto foram banalizados pela indústria cultural, principalmente na escola, o que tem a ver com a relação superficial com o saber, mas isso não inviabiliza o fato anterior. Para Entel (2010, p. 03), “Os sujeitos imbuídos de tal cultura começaram a elaborar conhecimento a partir de novos modos cognitivos emergentes do mundo audiovisual. A imagem já não atuava como elemento externo senão como forma básica do próprio conhecer.”

A autora afirma, então, que, hoje, a pedagogia e a filosofia contemporâneas estudam as possibilidades do pensar com e por imagens, fala de uma nova sensibilidade pensante, de um pensamento sensível. Mesmo assim, ainda salienta a necessidade de profundas transformações culturais e sociais hoje pensadas como utopia para a criação de uma nova sensibilidade, porque a dicotomia ainda se encontra presente nas legitimações científicas e nas validações intelectuais.

Entel (2010) cita Benjamim para lembrar um modo de pensar do autor mais corpóreo, mais material, um pensar poético, um pensar que se esforça por não dissociar o mundo do sensível do inteligível, porque conjuga alegoria e materialidade. Na sua visão, o autor recorre a imagens concretas para explicar o mundo que o rodeia, dando conta das transformações por que passa a sociedade no que tange às tecnologias. Ele mostra um saber poético que antecipa as mudanças perceptivas, um saber quase que profético.

Embora se refira a um desmoronamento da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica, descrevendo dicotomias que parecem não ter salvação, como arte cultural versus arte de massas, pintura versus fotografia, situação do ator de teatro versus ator do cinema, Benjamim consegue visualizar um futuro em que a arte e a ciência não se dissociem, em que a imagem constitua um campo de forças com tensões que jamais estão em um amável jogo equidistante.

Inspirada nas reflexões de Benjamim, a autora supracitada (Ibid., p. 14) propõe a essência do saber sensível ao que ela chama de “beleza gótica”, um modo expressivo e diferenciado, nos tempos contemporâneos, que não pode prescindir de perspectivas críticas:

⁶ Traduzido do espanhol.

“Trata-se de uma visão entre irônica e grotesca, que conjuga a amostra do perverso e olhar infantil atravessado pelo assombro. Chamamo-la “beleza gótica”⁷.

Em tempos de crise, a beleza gótica sintetiza bem as alterações de nosso tempo. Mostra frescor com impurezas, é uma ação autêntica contra as concepções tradicionais da beleza, uma verdadeira dialética negativa, que revela imagens capazes de transitar, ao mesmo tempo, entre ingênuas, cruéis e irônicas, porque fazem pensar, questionar, mas não se desprendem de um prisma de certa magia, fantasia.

A beleza gótica, como a caricatura, portaria certa harmonia dentro do disforme, obedeceria a um processo cuja produção inclui a criatividade bem como o revulsivo, o que fere a vista e provoca rechaço, mas que no instante do ver não parece pertencer à ordem do feio senão à do sublime (ENTEL, 2010 p. 15)⁸.

Cultivar uma relação com o saber tendo em vista esse pensamento poético, gótico, do qual a arte está prenhe, possibilitaria uma nova forma de trabalho com as imagens, com o sublime conjugando o feio redimido, com base no olhar de assombro infantil. Está aí o segredo, o efeito “*desautomatizador*”, que encanta o sublime. Isso poderia ser o objetivo do trabalho de qualquer disciplina, mas aqui enfatizamos o trabalho com a arte, a experiência estética que se pretende transformadora. Não há uma ênfase na visão trágica, mas no amor à vida, conjugando-se elementos dicotômicos, como o terror e a poesia, a ternura e a ironia, o ridículo com o emocionante, o dissonante e o clássico.

A beleza gótica seria a melhor forma do belo em tempos de crise. E a melhor maneira expressiva de solicitar justiça. Porque não só emociona, mas também provoca comoção, rompe com o existente, pode utilizar o distanciamento brechtiano, mas não cai no elogio à razão senão mostra frescamente as obscuridades da sem razão. Compõe alegorias no sentido benjaminiano e já desde muito tempo adverte ruínas, lê crises onde a leveza do ser de grandes potências imaginava eterno progresso (Ibid., p. 18)⁹.

Os modos cognitivos emergentes do mundo audiovisual podem, portanto, propiciar uma experiência estética que, na proposta de uma dialética negativa, fazem o movimento pendular que busca aquela utopia citada por Pucci (2008) e se converte na realidade de uma nova sensibilidade, de um pensamento sensível que conjuga imagem e intelecto.

Sem dissociações, o pensamento sensível, por meio das imagens, sejam elas pinturas, gravuras, esculturas, o cinema, a fotografia, entre outras, adverte para a possibilidade de um procedimento cognitivo sem dicotomias, uma experiência estética viva que consegue alcançar

⁷ Traduzido do espanhol.

⁸ Traduzido do espanhol.

⁹ Traduzido do espanhol.

essas formas emergentes de sensibilidade.

Aprofundando os aspectos dessa experiência estética viva, mostra-se exemplos mais concretos, no próximo capítulo, da possibilidade do mergulho em uma estética da suspeita em tempos de crise. Mostra-se as nuances de uma beleza gótica em produções de mulheres artistas que se revelam como imagens emergentes em um mundo cercado por novas tecnologias, novos materiais e preconceitos, que cercam a obra de arte, imagens como uma outra possibilidade de referência para a educação infantil. Propõe-se, antes disso, a realidade dessa experiência na educação escolar mais próxima da estética em seu sentido filosófico na retomada da essência da experiência estética viva dos frankfurtianos, mais especificamente em Adorno. É nesse ínterim que sugere-se novos sentidos para a crítica, novas sensibilidades. Uma nova relação com o saber, com as possibilidades enriquecedoras do saber sensível.

Assim, discorre-se sobre a beleza gótica, nos tempos contemporâneos, como o âmago da experiência estética viva de Adorno na educação da infância, a nova tese cognitiva proposta por Entel (2011), o pensamento videológico, que considera as imagens meio para a construção do conhecimento, resgata a unicidade entre o inteligível e o sensível e propõe a beleza gótica como essência do saber sensível.

Segundo a autora anteriormente citada, a ideia de saber sensível, fruto de uma tradição ideológica sedimentada na Modernidade, não é, então, entendida como cognição, pois a palavra está no centro das investigações sobre o conhecimento; e as imagens, portanto, sofrem o prejuízo de não ser valorizadas pela visão docente e pelas políticas educativas. O pensamento abstrato ganha ares superiores, o saber sensível é olvidado e os métodos científicos, por sua vez, se dedicam a engrandecer apenas uma visão que generaliza as hipóteses referentes às temáticas que são estudadas. Assim, não há espaço para outras áreas que engendram outras travessias ao perseguir a construção do pensamento cognitivo.

O pensamento videológico comporia o conjunto de áreas que propõe um outro caminho para o conhecimento: aquele que valendo-se dos núcleos cognitivos conjuga cultura e natureza e trabalha com imagens diversas, sejam elas das representações mentais, táteis, auditivas, olfativas, para além das artes plásticas. Esse pensamento vai na contramão da ordem moderna capitalista, que institui o ver (âmbito do sensível) como algo dissociado do inteligível. É interessante para a razão produtiva, segundo Entel (2011),

o esquecimento do sensível, dos corpos, das condições materiais de existência. Por isso, para estudar as imagens consideramos importante a história da teoria estética não para percorrer um exaustivo caminho do que uma cultura caracterizou como beleza, ou mesmo para convalidar o denotado esforço em despojar a sensibilidade das sensações e pensá-las em termos de intenção pura. Ao menos não seria o único. Tratar-se-á, ao contrário de

advertir quais itinerários – proibidos, desqualificados ou não – percorreu a sensibilidade, repetimos, como capacidade de conjugar e selecionar sensações, de “idear” no sentido de conjugar a raiz /id/ como ideia e como visão, ou seja, sintetizando sensível/inteligível, de externar energia libidinal e concretizá-la em objetos da cultura (ENTEL, 2011, p. 04)¹⁰.

Citando Baumgarten, Freud, e Tisseron, a autora apresenta, ao longo do texto, a visão que estes teóricos desenvolveram acerca da imagem, visão em que marcaram o desinteresse para com esta e em consequência para com o saber sensível. Por entendê-lo como inferior, o primeiro autor assenta, de forma paradoxal, as bases de um conhecimento sensível, dividindo-o em prática e estética teórica. Esta define o que é beleza. Com Freud a imagem é associada ao primitivo, o que é explicado por Tisseron como flutuações ligadas ao inconsciente, às regressões. A valorização da palavra encontra aqui o caminho, também reforçado por pensadores como Wallon e Lacan, segundo os quais o mundo linguístico seria o aparato para o conhecimento.

“Expresso em termos adornianos, haveria um pensamento hegemônico com eixo na razão instrumental e uma sorte de pseudo-abstração que valoriza a “cifra”, o domínio, e que se tornou “amo da natureza desencantada”¹¹ (Ibid., p. 06). Desta feita, percebe-se claramente a compreensão das imagens como algo inferior, incapazes de levar ao conhecimento, consideradas apenas técnicas ou reproduções do real sem o elemento simbólico.

Abordando a relação mente/corpo, Bergson é citado por Entel (2011), já que equaciona uma nova visão sobre as imagens, dizendo de um entendimento que amplia a valorização dela. Para ele, as imagens têm um potencial para a expansão da sensorialidade e estimulam a memória.

A concepção da memória em Bergson é radicalmente nova para seu tempo: segundo ele não vamos do presente ao passado; da percepção à lembrança, senão do passado ao presente, da lembrança à percepção. O cérebro não seria, assim, o órgão do pensamento e da memória ou seu depositário, senão somente um instrumento que permite traduzir as lembranças em movimentos, e ligar o psíquico com o corporal. Enquanto a dimensão psíquica é propriamente a totalidade do vivido, pura espontaneidade e criatividade, o corpo se centra no presente e está orientado em direção à ação. Se bem que em Bergson haveria uma amplificação valorativa em torno das imagens, o efeito positivo desta perspectiva é que estimulou que se voltasse a pensar nas sensações, emoções, gestos e estados corporais que propicia a imagem (Ibid., p.09)¹².

O mesmo sentido de trabalhar na perspectiva do resto, daquilo que é marginal, descartado pela indústria cultural, na lógica do que sofre preconceito, é retomado por outro

¹⁰ Traduzido do espanhol.

¹¹ Traduzido do espanhol.

¹² Traduzido do espanhol.

teórico citado por Entel (2011), Patric Vauday, que visualiza a imagem como o que permanece, o que resta, não como resíduo, mas aquilo que torna a dar vida a uma cena, instaurando novas significações, na extensão de imagem passada no presente.

Assim a imagem se estende em direção ao presente com outro valor com uma marca indubitável do passado, mas com novas significações. Coerente com este pensamento, Vauday sustenta que haveria, pois, “real” na imagem e o imaginário não seria somente essa potência que nega o real, senão uma das potências que o expressam. Por outro lado, seguindo o mesmo raciocínio de P. Vauday, a imagem portaria uma materialidade autônoma em relação à língua e seria possível questionar o que habitualmente se diz: que a função da imagem se reduz a uma linguagem figurada a partir de uma ideia ou de qualquer realidade preexistente (Ibid., p. 10).

A imagem com uma dimensão da *poiesis* está presente neste pensamento que dá demonstrações de seu caráter de recepção dos acontecimentos do mundo e de sua capacidade de produzir a realidade pelo trabalho estético, registrando deformações. A imagem mostra-se autônoma, com atributos peculiares em qualquer manifestação artística a que se faça referência, na literatura, nas imagens musicais, no cinema ou na pintura. Entel (2011, p. 11) elucida que esta substância imagética se relaciona diretamente à discussão sobre a divisão entre o sensível e o inteligível, faltando muito para que os sistemas educativos não a considerem, portanto, uma realidade “segunda”, “que sensível e inteligível da imagem se estudassem com uma unidade indivisível. E que, por certo, se considere, desde o educativo, sua produção tão valiosa como o valor que se outorgou ao pensamento científico na Modernidade.¹³”

Com efeito, o mundo capitalista já não nega as imagens, ao contrário, porém, a fim de que o mundo imagético esteja disponível para as massas, o sistema de produção tira delas sua densidade, seu potencial criador. Na indústria cultural as imagens seguem a regra da banalidade, o que foi demonstrado ao longo dos capítulos anteriores do presente estudo. Entel (2008) adverte também que a educação infantil foi favorecida por um movimento pendular, que colocou a educação artística no centro de uma reivindicação do lúdico, mas que acabou por considerá-la como atividade recreativa, um saber ligado à sensibilidade e por isso, mostra-a como menor, inferior; ou ainda, um saber para desenvolver destrezas, localizado em um planejamento regrado, para construir competências, ou pior, para servir a uma prática com efeitos consumistas.

Para além desta realidade triste, no ensino de arte que se configura na educação da infância, Entel (2008) insiste na necessidade de firmar atividades que fomentem e recriem as

¹³ Traduzido do espanhol.

capacidades mágico-artísticas muito presentes no período infantil.

No tocante à trajetória do ensino de arte, ao vínculo deste com a educação, a autora menciona três visões que o configuram:

A ideia de que a educação artística se associaria principalmente à formação em disciplinas artísticas como música, dança, pintura, teatro, etcetera. A perspectiva que considera valioso que as infâncias tenham contato com as obras de arte [...], que aprendam “leitura crítica” das mesmas. A visão, que, sem deixar de valorizar as anteriores, concebe a arte, no sentido amplo, como parte fundamental dos processos cognitivos e das experiências de vida (ENTEL, 2008, p. 10)¹⁴.

Diante dessa perspectiva, no ensino de arte, a relação com as artes plásticas se dá em uma instância principal e a interação com a imagem ocorre, muitas vezes, permeada pela interferência de adultos, que dita um universo visual predeterminado, que se reitera com produtos da indústria cultural. Entel (id., p.14) observa que o conhecimento artístico precisa ser valorizado em outros termos, pois é integrador, conhecer imagens de qualidade exercita a compreensão de uma configuração visual em seu conjunto e a presença das obras “na cultura escolar enriquece os conhecimentos de história, ciências sociais, geografia, porque aporta de modo mais vívido que o manual a possibilidade de reconstrução inclusive das cotidianidades de outros tempos”.

A terceira visão, citada por Entel (2008, p. 16), é a que apresenta maior desafio e implica saber melhor o conceito de arte por ela adotado. Embasando-se no filósofo francês Rancière, a autora discorre sobre três dimensões da arte, quais sejam, a poética, ética e estética. A primeira relaciona-se à representação, ao binômio *poieses/mimeses*, no sentido criativo. A segunda dimensão diz respeito à origem das imagens, seu conteúdo de verdade e o destino da arte subordinada a imagens. A última liga-se a um modo de ser sensível dos objetos artísticos, que têm uma potência heterogênea, mágica, intuitiva de um todo, de descoberta, é uma “ideia de um sensível convertido em estranho respeito de si mesmo, lugar de um pensamento convertido em outro, novo, assombroso, é o único invariável das identificações da arte que configuram em sua origem o pensamento estético.”

A autora adverte para a perda da capacidade natural de assombro das crianças, que vai sendo quase automaticamente substituída pelo desenvolvimento das operações lógicas, consequência de uma tendência de considerar a cognição um atraso ao ser produzida nesta dimensão assombrada, mas acrescenta:

A arte como dimensão cognitiva, e em especial em regime estético, propicia e fomenta as atitudes com centro na casualidade e na surpresa. Vangloria-se

¹⁴ Traduzido do espanhol.

como imprevisível e desperta do rotineiro. Daí que seja possível sugerir a riqueza da experiência estética como uma forma educativa tanto ou mais interessante que os modos de ensino já ganhados pela previsibilidade, se trate do raciocínio indutivo, a forma classificatória, ou, muito lamentável, o estímulo aos aprendizados organizados de modo altamente pré-digerido (ENTEL, 2008, p. 18)¹⁵.

A dimensão estética e cognitiva do conhecimento artístico é peculiar, faz aflorar a sensibilidade, favorece a reflexão, conjuga destrezas, prazer, entretenimento. Além disso valoriza e potencializa cada um desses elementos, porém, para que esta potência se realize, é necessário recobrar o assombro do próprio educador da infância e repensar a divisão sensível – inteligível.

A beleza gótica recobra este assombro, sem ocultar o lado obscuro do ser humano e da sociedade, mas para trabalhar com ela é necessário desenvolver uma pedagogia da imagem e identificar a imagem produzida pelos ditames da indústria cultural. Aqui não se excluem as imagens dos meios midiáticos, porque não é necessário omitir “outras imagens”, também polifônicas, “não só as dos circuitos midiáticos alternativos senão os excelentes materiais que estão presentes na circulação geral das imagens, incluídas as comerciais, que constituem agudos quadros da mentalidade e horizontes de época [...]”¹⁶ (ENTEL, 2010, p. 07).

A beleza gótica carrega contrastes interessantes e produz uma ação autêntica contra as concepções tradicionais de beleza, mesclando ingenuidade, ironia e crueldade; é o terrível e ao mesmo tempo o admirável, abarca o contingente, o não harmônico na concepção clássica do termo.

Poder-se-ia falar de uma beleza gótica, sensível à dimensão mágica da alma humana, ao infantil permanecer atônito, ao momento “negro” da revolta, à iluminação com um dar-se conta que desprende e é apresentado em toda sua crueldade, como um relâmpago, uma verdade que fere, quem sabe, a pacata ordem social ainda que opere somente como um vislumbre sem pretensão de extensa e profunda denúncia. E poderíamos acrescentar que também conteria sarcasmo (ENTEL, 2010, p. 09)¹⁷.

Possivelmente, na escola, a beleza cultuada não é a gótica, porque é pasteurizada, associada a um conceito clássico que não mais faz sentido em tempos contemporâneos de crise, em que é preciso municiar o olhar para outras paragens. Em Adorno (2008) encontramos a ideia de que

também o Belo deve morrer!: esta afirmação é muito mais verdadeira do que Schiller pensava. Não se aplica apenas à obras belas que serão destruídas,

¹⁵ Traduzido do espanhol.

¹⁶ Traduzido do espanhol.

¹⁷ Traduzido do espanhol.

esquecidas ou reduzidas a hieróglifos, mas a tudo o que se cristaliza em beleza e ao que, segundo a herança desta idéia, poderia ser mutável, isto é, os constituintes da forma. Recordemos a categoria do trágico. Ela parece ser a impressão estética do mal e da morte e tão vívida como eles. Apesar de tudo, deixou de ser possível. Onde outrora o pedantismo dos estetas se apressava em distinguir entre o trágico e o triste surge a condenação do trágico: a afirmação da morte; a idéia, no declínio do finito, iluminava o infinito, o sentido do sofrimento. Hoje em dia, as obras de arte negativas parodiam sem reserva o trágico. Mais do que trágica, a obra de arte é triste, sobretudo aquela que parece serena e harmoniosa (ADORNO, 2008, p. 51).

Na busca de outro sentido para o triste e distante do ideal de harmonia e serenidade, Entel (2010) apresenta as bases deste pensamento videológico que pode e deve estar presente na escola, resgata o sofrimento que não pode ser negado na sociedade atual em uma falsa visão da realidade que se mascara nas consciências coisificadas e felizes .

Na sociedade civilizada e devidamente administrada, há uma incorporação total da ordem estabelecida e é reduzida a tensão que ocorre no aparelho psíquico do sujeito da experiência, do indivíduo normal. Não há embate entre o que é desejado e o que é permitido: o sujeito se sujeita. A dinâmica entre o *ego*, *id* e *superego* é arrefecida. De acordo com Marcuse (1967, p. 83), “o Princípio de Realidade não mais parece exigir uma transformação arrasadora e dolorosa das necessidades instintivas. O indivíduo deve adaptar-se a um mundo que não parece exigir a negação de suas necessidades mais íntimas”. Isso seria a base da dessublimação.

Isso quer dizer que a sublimação, necessária no processo civilizatório, que com a arte cria imagens irreconciliáveis com o Princípio de Realidade, cedendo a uma imposição do Princípio do Prazer, na busca do programa de ser feliz (que Freud esmiuça¹⁸), é invalidada na sociedade administrada. Resta nela apenas a dessublimação.

Em outras palavras, Freud (1996) fala de técnicas para amenizar o sofrimento que a civilização impõe ao homem, de meios que o homem procura para encontrar a felicidade e acabar com o sofrimento. Dentre esses meios, está a sublimação como o mais refinado. Nele ocorre o

emprego de deslocamentos de libido que nosso aparelho mental possibilita e através dos quais sua função ganha tanta flexibilidade. A tarefa aqui consiste em reorientar os objetivos instintivos de maneira que eludam a frustração do mundo externo. Para isso ela conta com a assistência da sublimação dos instintos. Obtém-se o máximo quando se consegue intensificar suficientemente a produção do prazer a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual. Quando isso acontece, o destino pouco pode fazer contra nós. Uma satisfação desse tipo, como, por exemplo, a alegria do artista em criar, em dar corpo às suas fantasias, ou a do cientista em

¹⁸ Em o mal-estar na civilização.

solucionar problemas ou descobrir verdades, possui uma qualidade especial [...] (FREUD, 1996, p. 87).

Desse modo, os desejos afetivos ou agressivos por sublimação, são canalizados pelo *ego*, para encontrar livre expressão e satisfação em atividades simbolicamente semelhantes, aceitas socialmente e produtivas. Como explica D'Andrea (1982), “O ego, na sublimação, ajuda o id a obter expressão externa [...], o impulso é desviado para canais socialmente aceitos”.

Segundo Freud ,

Não podemos deixar de ficar impressionados pela semelhança existente entre os processos civilizatórios e o desenvolvimento libidinal do indivíduo. Outros instintos [além do erotismo anal] são induzidos a deslocar as condições de sua satisfação, a conduzi-las para outros caminhos. Na maioria dos casos, esse processo coincide com a *sublimação* (dos fins instintivos), com que nos achamos familiarizados; noutros, porém, pode diferenciar-se dele. A sublimação do instinto constitui um aspecto particularmente evidente do desenvolvimento cultural; é ela que torna possível às atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada. Se nos rendêssemos a uma primeira impressão, diríamos que a sublimação constitui uma vicissitude que foi imposta aos instintos de forma total pela civilização. [...] é impossível desprezar o ponto até o qual a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe exatamente a não-satisfação (pela opressão, repressão, ou algum outro meio?) de instintos poderosos (FREUD, 1996, p. 103).

Como se vê, a sublimação, espécie de saída que ameniza a recusa do sujeito de se comportar abre espaço para, na cultura, aparecer um lugar de liberdade, de vazão dos desejos, agora, na sociedade tecnológica, encontra formas repressivas de dessublimação.

Para Marcuse (1967, p. 88), “o resultado é a atrofia dos órgãos mentais, impedindo-os de perceber as contradições e alternativas e, na única dimensão restante da racionalidade tecnológica, prevalece a *Consciência Feliz*”. Há então uma modificação do uso social da energia instintiva, a sexualidade dessublimada é desenfreada, há uma mobilização e administração da libido, enfraquece-se a racionalidade do protesto, impõe-se uma harmonia, há uma satisfação na esfera instintiva que gera submissão.

Há uma mudança instituída aqui do indivíduo da experiência em indivíduo da não-experiência, da sublimação em dessublimação, da consciência infeliz, que ao menos lutava para se expressar e podia enxergar e viver na contradição, em consciência feliz, conformada, não há território para o conflito e a tristeza de que falam Adorno (2008) e Entel (2010).

Freud (1915) mostra que as exigências do processo civilizatório acarretam para o

sujeito e o que a mente aciona como escape para essa situação, mas aqui, no presente estágio civilizatório, na sociedade administrada, tecnológica, há um elemento destrutivo que apazigua, adormece, anestesia, enrijece os mecanismos dinâmicos da estrutura psíquica, não há conflito entre suas esferas. Como afirma Marcuse (1966, p. 101), as “interações do ego, superego e id congelam-se em reações automáticas. A corporalização do superego é acompanhada da corporalização do ego, manifesta nos traços e gestos petrificados que se produzem nas ocasiões e horas apropriadas”.

A dessublimação acarreta uma assimilação do terror como normalidade, e isso invade os diferentes campos sociais. No campo da arte, isso é especialmente verdade quando a produção artística se dobra ao mercado, à morte da obra, da arte e do artista. No campo da arte-educação, essa realidade ganha tristes desdobramentos como os já citados: a morte da apreciação artística, da experiência estética.

A beleza gótica que Entel (2010) pormenoriza seria um caminho trilhado nas bases de uma experiência estética verdadeira, viva, que procura dar vazão a uma dinâmica de sublimação dos indivíduos, já que recepciona o desequilibrante, o conflituoso, o dissonante, a ruína, a tristeza, a decepção, um outro sublime, de uma compreensão que não é linear, positiva, mas típica de um novo milênio.

Tratar-se-ia de um modo do sublime que, na produção de efeito nas subjetividades, fere, descompõe, desagrade, desautomatiza remetendo a uma experiência básica primitiva: o riso. Corta a tradição que identifica romanticamente o sublime com um acúmulo de emoções – êxtase, sonho, paixão – mas não com o riso e a ternura que, por partir de experiências de infância, aparecem como o primitivo, o desvalorizado, o deficiente na vertigem do campo artístico institucionalizado. E, no entanto, o riso, o procedimento da ironia, os modos de caricatura e paródia constroem – desde nossa perspectiva – a base de um novo sublime, devedor das figuras emblemáticas do romântico: o herói, as ruínas, o trágico, a morte, senão de muita rica “infantilização” da experiência humana. Cabe assinalar que quando dizemos “infantilização” não o fazemos em função de crítica ou de forma pejorativa, senão reivindicando uma dimensão com centro no assombro e “verdade desnudada” própria dos comportamentos infantis e, em ocasiões, também dos psiquiatrizados (ENTEL, 2010, p. 13)¹⁹.

Assim é que não é difícil entender os fundamentos de uma beleza gótica que, além de conjugar o sublime do exagero, do repúdio, mas também da candura, do criativo, desnuda a alma humana em sua verdadeira face, inspira poesia e terror a um só tempo, sensualidade, exagero, melancolia, sentimentos hiperbólicos, por vezes uma emotividade carnavalesca, uma

¹⁹ Traduzido do espanhol.

festa sem fim, anímica, que não deixa de mostrar a ingenuidade do olhar infantil, a alegoria, a magia, um horizonte infinito de possibilidades, mas ainda a hipocrisia, a insanidade, fingimentos de normalidade.

As ambiguidades humanas estão todas postas neste campo do conhecimento videológico que Entel (2010) exemplifica, analisando cenas de filmes que ela considera emblemáticos em seu conteúdo goticamente embelezado. O ritual do cinema com estes filmes engendra uma experiência que associa estas características dissonantes da beleza gótica, que conseguem alcançar a complexidade da expressão do humano convertido em assombro e perversão: rechaço, compreensão, ternura, sarcasmo, riso, piedade, choro, meiguice, asco.

Por assombro entendemos aquele estado que, provocado em geral por uma situação desconhecida, deixa o sujeito atônito, com um rastro de paralisia que pode ser efêmera ou verdadeiramente angustiante. Mas essa detenção colaboraria para dar distância, para que se produza uma sorte de distanciamento brechtiano, para que se concretize a elaboração inteligente (Ibid., p. 19).

Adorno (2008, p. 54) já falara deste distanciamento ao mostrar o cerne da experiência estética viva, permitido na elaboração mimética que favorece a interpretação das obras, a concepção de ideias: “a mimese liga a arte à experiência humana individual e ela é apenas ainda a experiência do ser-para-si”. Citando as obras de Beckett em seu universo simbólico rico, que leva às últimas consequências esta distância, Adorno (Ibid, p. 57) o exprime como um “ponto de indiferença”, o espaço “que resta para as obras de arte entre a barbárie discursiva e o embelezamento poético”.

Para Adorno,

por pouco que, na realidade, a negação do negativo constitua uma posição, na esfera estética, ela não se dá sem verdade: no processo de produção artístico subjectivo, a força da negação imanente não se encontra tão acorrentada como no exterior. Artistas de sensibilidade muitíssimo apurada de gosto como Stravinsky e Brecht abordaram, por gosto, o gosto do contrário; a dialéctica lançou-lhe mão, ele vai além de si mesmo e eis o que constitui também a sua verdade (Ibid., p. 62).

Na obra de arte essa verdade de conteúdo se confunde com a crítica, o que gera a reflexão das obras sobre elas mesmas, evidenciando uma dialética negativa na qual a arte se distancia espacialmente não para resolver seus antagonismos, mas para exprimir tensões armazenadas.

Entel (2010, p. 19) deixa claro que a sensibilidade despertada pela beleza gótica garante este espaço que Adorno abordara, uma possibilidade de “estrangeiridade”, tragédia e surpresa que levam em conta uma proximidade apesar da distância, “uma nova sensibilidade

que pertence à tradição, mas que revive e se expande nos duros e bizarros tempos contemporâneos”.

As imagens carregadas dessa nova sensibilidade da beleza gótica conseguem ampliar os padrões conservadores da beleza que se quer harmônica, abraçam um fundamento muito peculiar: não aliviam o fardo do espectador. Chocam, mas ao mesmo tempo encantam. Não há um sistema de coordenadas disponível que possibilite decifrar tais contextos imagéticos, é preciso mergulhar na história que elas engendram, deixar-se absorver, abandonar convenções formais e dispor-se, entregar-se a uma lógica interna que conturba e imprime na experiência uma sensação de não pertencimento ao tradicional.

Na escola, a arte pode e deve ser o vetor que, além de divulgar a beleza gótica por meio das imagens, é a responsável pela conjunção sensibilidade/razão, uma ideia que Alicia (2008) anuncia ser marcuseana, já que Marcuse defende a imaginação como resposta à submissão da própria arte à cultura afirmativa.

Em termo marcuseano, a cultura afirmativa conduz a uma ideia falsa de comunidade, onde a felicidade é para a eternidade, não é uma realidade na existência material de agora. Estimula um modo extremo de integração, um igualitarismo abstrato, que homogeniza, aceita os totalitarismos, renuncia ao prazer, aprofunda a divisão sensível/inteligível.

Segundo Entel (2008),

O processo que havia levado à cultura afirmativa, a verdades e a ideais abstratos, superando falsamente as contradições sociais em uma sorte de igualitarismo também abstrato, abria caminho à cultura homogeneizadora e autoritária do nacional-socialismo. A cultura burguesa falava de uma sorte de solidariedade cultural dos indivíduos como pessoas livres sem a ligação com o mundo da necessidade. Este procedimento posicionava os indivíduos em uma sorte de comunidade falsa, “raça, povo, sangue, terra”. Modo extremo de integração, de fazer suportável o existente (ENTEL, 2008, p. 23)²⁰.

Para Marcuse, o campo do sublime com o qual esta cultura trabalha é aquele que harmoniza, acalma os rebeldes, como dito anteriormente acerca da consciência feliz, uma cultura cuja concepção adota palavras como universalidade, obrigatoriedade, alimento da alma, disponibilidade para todos, mas que não é verdadeiramente universal ou coletiva, porque se distancia do processo social, da história com suas contradições. Sublime diferente da beleza gótica.

Nas palavras de Entel (2008),

Neste sentido, a cultura afirmativa – cuja característica central é ser idealista – provê de eficácia simbólica a necessidade de conter as massas

²⁰ Traduzido do espanhol.

desconformes. Tal cultura não instala a necessidade de concretização objetiva em um mundo melhor. Na concepção da cultura afirmativa imagina-se um mundo mais nobre ao que não se há de chegar mediante a transformação da ordem material da vida, senão “mediante algo que acontece na alma do indivíduo” (Ibid., p. 23)²¹.

A responsabilidade por um mundo melhor, superior, eternamente valioso então estaria nas mãos dos sujeitos, que, imbuídos de um poder interno, reservariam para a eternidade as suas almas, sem uma transformação efetiva para a situação real do aqui e agora. Nessa acepção, a felicidade dos indivíduos deve ser sacrificada pelo progresso da razão. Razão e felicidade não são aspectos harmonizáveis e Entel (2008) elucida esse pensamento de Marcuse, que remonta à felicidade como campo do não dominado, não controlável, da casualidade, da filosofia antiga. O prazer caminha nessa mesma senda. Discorrendo sobre o prazer no ideário de Marcuse, Alicia mostra como ele encontra pontos de convergência que provam a felicidade como contingente, a virtude associada ao prazer e à liberdade.

[...] a *pólis* grega com sua ideia de reta organização, o cristianismo medieval com sua ideia de justiça divina, a moral burguesa que valorizou a liberdade abstrata do ser racional e considerou a felicidade como algo contingente. Se bem que talvez seja um tanto quanto excessiva esta linha de concomitâncias já que são diversas apreciações do prazer na tradição grega e na judaico-cristã, em todos os casos as necessidades materiais são incluídas em uma racionalidade que ontologiza à felicidade assim como ao prazer e os “desprende” de tais necessidades. Definitivamente, deste modo, a felicidade está sempre “em outra parte” e o poder se coisifica implicando uma expansão banal e inclusive mercantilizada do sensível. O percorrido de Marcuse permite, ao menos, suspeitar que a divisão sensível/inteligível, longe de ser superada foi se internalizando através de um processo complexo que atravessou também aquelas posturas aparentemente comprometidas com os movimentos de libertação. Neste sentido, textos de Marcuse iluminam a respeito de como o marxismo soviético, longe de superar esta dicotomia, a validou. Precisamente em um trabalho da maturidade: um ensaio sobre a libertação (1969), Marcuse se refere à necessidade de acompanhar os processos de transformação social com a abertura teórica em direção ao que denomina “a nova sensibilidade” (Ibid., p. 29)²².

Esta percepção relaciona-se a um discurso da forma e conteúdo em arte. Para o autor, a forma é conteúdo, na sua valorização não como técnica, mas como possibilidade de recriação da integridade do objeto pela imaginação, o que é um desdobramento natural do pensamento que não dicotomiza razão e sensibilidade. Isso exigiria, claramente, uma nova sensibilidade atrelada a uma nova racionalidade e a imaginação teria papel importante, tanto em uma quanto na outra.

Interessa repetir enfaticamente que quando Marcuse propõe uma profunda mudança cultural, uma nova sensibilidade ou *aisthesis* somente a imagina

²¹ Traduzido do espanhol.

²² Traduzido do espanhol.

em conjunção com um processo revolucionário que transforme profundamente e consiga superar as desigualdades sociais [...] Em sua obra de maturidade, aprofunda a ideia de unir gozo à nova sensibilidade, eliminar o sacrificial, a culpa vã (mas não a responsabilidade), aprender a conjugar prazer e revolução (Ibid., p. 31)²³.

Na nova sensibilidade, o belo, imaginação como ideia renovada, a indissociação entre razão e sensibilidade na evidência da relação entre arte e política são alguns dos aspectos que Marcuse assinala para a recuperação de uma ideia de beleza e de moralidade estética discordante de um entendimento puritano do mundo. Diante dos discursos da velha política, nascem, na visão do autor, um novo poder, um outro sistema, um outro modo de vida que alguns movimentos já experimentaram, uma poética política é erigida. Esta é marcada pela noção de negatividade, que se refere essencialmente a um pensamento dialético, rompe com o adormecimento da sociedade perante a conjuntura econômica, política, artística, cultural, que não aceita uma versão ingênua do existente e põe em cheque a representação da unidade, ao mesmo tempo que se volta a ela, denunciando dicotomias.

Interessa à manutenção do *status quo* um sistema educativo que não permita a indissociação entre razão e sensibilidade, na valorização do que é “científico”, do que é considerado no mundo cotidiano a dimensão da construção do saber que por sua vez é alienante, já que instaura dicotomias e não o que desestabiliza, que não é harmônico e que muitas vezes choca.

Um pensamento destinado a retomar a associação entre aspectos do humano para que não se perca o verdadeiro sentido da formação está nas imagens que apresentam uma beleza gótica, um conhecimento livre de ideologias hegemônicas.

Assim é o pensamento de Marcuse que questiona a cultura afirmativa homogênea, harmônica, é o pensamento de Adorno com o esboço da antiarte e de sua teoria estética, é a maneira de pensar de Alicia na investigação sobre a divisão sensível/inteligível, na qual se manifesta a força da reflexão por meio das imagens, emblemas da possibilidade de estabelecer relações entre estes pontos na experiência estética. Benjamin também reconhece essa possibilidade, reportando-se às imagens dialéticas, ao detalhe, ao pensamento indiciário, antecipatório, responsável por dar centralidade ao que é marginal, sectário, incompleto, vinculando a experiência e a advertência, o dizer e o ver.

Apoiando-se em Benjamin, Entel (2008) expõe algumas de suas teses para mostrar a qualidade das imagens dialéticas:

A imagem se configura com a associação de lembrança e instante de perigo,

²³ Traduzido do espanhol.

mas também se conjuga plasticamente na expectativa de reter previsivelmente essa imagem como se pudesse corporizar (Ibid., p. 155)²⁴.

Para Entel (2008), as teses foram escritas para questionar a realidade e, além de relacionarem advertência e melancolia a um só tempo, irradiam um neorromantismo, profecia e poética, que, complementadas pelo *Livro das Passagens* de Benjamin, auxiliam no desenho do seu conceito de saber.

Destarte, seria uma dialética que se volta para as imagens, resgatando a possibilidade de um reencantamento que passa necessariamente pelo desencanto, já que adverte sobre a experiência contemporânea cunhada no progresso, que nega a história. Além disso, essa dialética mostra ainda outro modo cognitivo possível: o pensar sensível, o saber sensível, dramático, que desnuda a repressão, as incertezas e as interrupções, porém favorece profundas mudanças, pois não impede uma corporeidade, uma sensibilidade propensa a alterações e outras perspectivas. É a união entre arte, conhecimento e práxis, conforme um materialismo histórico sem o positivismo. As imagens dialéticas seriam relâmpagos que no instante seguinte estariam perdidas.

A imagem dialética deve conter – no nosso entender – ambas as dimensões, o passado e o presente, o consagrado e sua ruína, como aconselhava desde as noções de Adorno e realiza concretamente Benjamin. Mas não se trata de uma juntura de acidental parataxis, tampouco da busca de algo que sujasse e esquece o evidente. É mais bem a difícil convivência em tensão que em um ponto pode estourar, mostrar sua face grotesca, gótica ou barroca – segundo os termos que se queiram utilizar – e indicar, como princípio messiânico no apocalipse, o porvir (Ibid., p. 149)²⁵.

A autora, guiada pela ideia adorniana de arte como antítesis, como “*constelación*”, e pela concepção de imagens dialéticas, citadas, na dialética em suspenso de Benjamin, constrói o saber sensível que reafirma a necessidade de uma razão que vá além da desnudada, carregada de paradigmas a serem superados. Esta razão desnuda encontra guarida na negação da história, na cognição que é substrato para os totalitarismos e tem uma visão discriminadora de mundo, uma razão que se opõe à noção de constelação, que seria

desenvolver uma dialética onde os termos se encontrem em permanente tensão, onde o pensamento possa “rodear” uma noção, desdobrar o processo de negatividade e promover certa irrupção do pensamento verdadeiro como se tratasse de uma charada (Ibid., p. 118)²⁶.

Entel sustenta que a exclusão do sensível se dá pela perda ou afastamento da tensão, que é preciso conhecer os objetos pela noção de constelação, que mantém o tensionamento da

²⁴ Traduzido do espanhol.

²⁵ Traduzido do espanhol.

²⁶ Traduzido do espanhol.

história em seus paradoxos. É necessário distinguir o processo acumulado dos objetos, em uma dialética negativa que combina metáfora e dúvida, intuição e revelação, o não idêntico ou prefigurado, o que é diferente.

A metáfora criada por Adorno para aproximar-se à noção de constelação inclui uma imagem sugestiva: a charada, e logo o salto, uma evidência que vem de uma vez. A charada está longe da ciência positivista, mas, simultaneamente, longe da crença em um absoluto dador de sentido. É jogo, é ler indícios. O pensamento, então, que tentando rodear o sensível, descobre rapidamente – como na *anagnorisis* – uma memória guardada no presente e a desvelar com um forte componente de sorte. Faz dele algo inteligível, o entende e até mesmo o interpreta. Se pensa na existência de um porvir aí guardado não pode esquivar a vinculação com espaços-tempos mais amplos que os considerados na circunstância (ENTEL, 2008, p. 119)²⁷.

Entel se vale das compreensões de dialética negativa e dialética em suspenso, de respectivamente, Adorno e Benjamin, para consolidar o saber sensível que trabalha com ideias fugazes, em movimento as quais, em última instância, são o sustentáculo da beleza gótica.

A autora supracitada cita trechos de Adorno, em que comenta sobre Benjamin e a sua reflexão encarnada, corpórea, que, em similitude com a adotada por ela, busca a efemeridade, a caducidade, o concreto em oposição a uma filosofia abstrata, mas que também trata como sagrados os textos profanos.

Nós diríamos que se trata de uma olhada deslocada da exegese bíblica como quem vê as palavras, aparentemente as ontifica, usa os procedimentos de dita exegese, mas não tanto para a busca de uma “verdade última” senão para o vaguear, o jogo incerto e de azar sem saber bem o que se encontrará, como na cabala ou na magia, como no descobrimento da charada. Porque o que surja será fruto da sorte, promoverá o assombro e não terá ambição de se fechar em uma fórmula precisa. Sua linguagem será o modo da crítica cultural, literária ou artística ou a historiografia ao invés da tradição filosófica (Ibid., p. 119)²⁸.

Entel (2008) decifra Benjamin e Adorno nestas filosofias que extrapolam a tradição positivista de um pensar que enquadra. Neles ela encontra o estalo que é externado, não comunicado, uma escritura com aforismos incandescentes, cargas mais expressivas de múltiplas determinações, de totalidades concretas, que delineiam sociedades mais justas e mostram esperança na arte, nas imagens pensantes.

Perfilando aspectos entre filosofia e estética, encontra-se a escrita de Thomson (2010), que ajuda a pensar sobre Adorno e explica que o contraditório em uma teoria estética é a luta incessante que se coloca com a essência da própria filosofia que pede a mediação pelo

²⁷ Traduzido do espanhol.

²⁸ Traduzido do espanhol.

pensamento, pelos conceitos, já a estética briga pela permanência na exceção, no imediato, na liberdade em relação a uma razão argumentativa (THOMSON, 2010, p.61).

Em sua obra, o autor favorece um raciocínio que aponta um horizonte de comparações entre a música e as imagens, apoiadas nas ideias que aportam questões acerca da filosofia e da estética, do saber sensível que não dicotomiza, antes baseia-se na dialética negativa entre estes elementos.

Referindo-se à sinfonia de Beethoven e à transmissão radiofônica desta sinfonia, Thomson (Ibid.) destaca as diferenças entre música padronizada e não padronizada. Tais diferenças podem ser atribuídas a uma experiência estética imagética: a imagem padronizada de artistas ou mesmo as não padronizadas podem até ser apresentadas para a proposição de uma atividade de apreciação, porém a oferta de imagens individuais, que celebram, a cada vez, um tema em função, por exemplo, de uma data comemorativa, não leva à experiência de integração da obra ao todo de uma produção histórica.

Adorno faz uma abordagem histórica que se diferencia da crítica historicista mais recente. A concentração em detalhes que cada vez são enfocados não proporciona a tensão necessária para a vivência com as obras que poderiam gerar uma leitura formativa. Se o contato com as obras é enviesado por sentidos pobres como os que perpassam aspectos citados no capítulo 2, quais sejam, aposta quase que exclusiva nos homens como modelo de excelência na produção artística, culto aos famosos e sacralização da arte e do artista, pseudoformação no ensino de arte na escola, destruição crescente do papel da arte na educação, então a experiência é de reconhecimento e não estética.

A obra realmente marcada por uma beleza gótica não incita o fenômeno do reconhecimento nem a morte da experiência. Essa beleza força uma pesquisa do todo, amplia o aspecto integrativo. Assim, não é possível fazer a leitura de uma imagem que oferece a beleza gótica sem entender pela sua plasticidade, um fundo tecido em uma história, em um contexto, em uma biografia. Ademais, a obra não é idêntica, desperta uma nova sensibilidade, tudo é diferente na função do todo, não é possível deter-se em detalhes individuais sem se deixar afetar pela força imagética tensional que faz questionar, pensar e sugere questões.

A imagem plena de beleza gótica não pode ser congelada, experienciada em sequências de deslocamentos de detalhes singulares: ela exige um mergulho que combina forma, expressividade, demanda concentração, porque, antes de viciar o olhar no já visto, no padronizado, no repetido, choca, convida ao ajuste do olhar de forma atenta e constante, uma vez que não tem uma estrutura pré-construída. É uma imagem que negocia com os sentidos e com o pensamento a todo tempo, sem intervalos de entretenimento. A mobilização dessa nova

sensibilidade não obedece a esquemas, por isso é difícil, tensa, remete à totalidade estética da imagem. Toda ela é importante, instigante, por isso única.

Ressalva-se que, embora essa caracterização da obra goticamente bela possa ser explicitada, não é plausível apresentar critérios de pureza artística, porque se assim fosse o próprio conceito da dialética negativa cairia por terra. Reafirma-se que este tipo de obra, como afirma Thomson (2010, p. 69) quando fala das concepções de Adorno sobre a música padronizada, “tem uma conexão íntima com a noção de liberdade, ao buscar a autonomia frente aos processos sociais ao invés da submissão a eles”.

Para este autor, o produto da indústria cultural precisa ser chamativo e atraente, a obra de arte com seu conteúdo de verdade, a que realmente proporciona a experiência estética viva, ao contrário, não necessita ser adornada de *glamour*, não pode ser repetida, não tem valor igual independente do artista que a criou, não pode ser enquadrada, pois é genuína, tem uma relação estreita com a sociedade, a liberdade e a arte e menos com uma relação de gosto.

Neste estudo interessa destacar essa feição da liberdade. É cara, portanto, a contribuição de Thomson (2010). Liberdade aqui é tomada no sentido mais bonito do termo, liberdade como emancipação, como passo de autonomia, resistência, como enredo para uma educação estética longe de se apegar a recursos como utilidade. Com efeito,

[...] a existência no mundo é determinada por considerações comerciais; as coisas são julgadas unicamente em função de sua utilidade; qualquer coisa que não possa ser transformada em lucro é vista como sem valor. A arte, porém, na contemplação da qual nossos poderes racionais e calculistas não estão envolvidos, pode nos libertar dessa visão mecanicista do mundo (Ibid., p.75).

Discutir a beleza gótica neste terreno da liberdade e das demais características que circundam a experiência estética proposta por Adorno é mais do que oportuno, é coerente e coincidente, já que a maneira de considerá-la dialoga com o tema da forma e conteúdo já exposto anteriormente. Para Adorno, a obra de arte não se torna política senão pela sua forma, ou como corrobora Thomson (Ibid., p.76), não é a discussão política ou a representação de problemas políticos que a caracterizam. A resposta da arte à tortura ou a quaisquer assuntos da sociedade “deve ser extraída das relações e da dinâmica dentro da construção do próprio material artístico”.

Confirma-se aqui a tese de Alicia segundo a qual pensar por imagens pelo caminho das pegadas de beleza gótica passa por essa matéria que Adorno desenvolve nas palavras de Thomson (2010): a arte não pode ser gestada tendo como fundamento a propaganda política ou mensagem panfletária. Quanto mais se consubstancia sua verdadeira essência de obra,

como objeto artístico, menos efeitos ou motivações políticas produz. Sua economia interna combina aspectos que conseqüentemente dialogarão com aspectos políticos da sociedade, ao lado dos sociais, econômicos, culturais.

O que é nuclear na experiência estética é o entendimento desses contrapontos, sem que se mencione necessariamente a representação, a recepção do público ou as intenções do artista, o contexto histórico não desprega o objeto das partes que o constituem, pois a produção artística tem seu próprio tempo e contexto.

Diferente da teoria marxista da arte, que apregoa a ação transgredindo o princípio estético de que a arte deva ser desinteressada, Adorno constrói a ideia de uma arte extrema, não pelo excesso ou obscenidade, de acordo com Thomson (2010), mas aquela que não se integra ao perfil mercadológico de produto cultural, sendo problemática, subversiva. A obra de arte que apenas reage aos valores ou expectativas sociais não é aquela defendida por Adorno em termos de uma obra bem sucedida. Em primeiro lugar questiona a oposição entre arte e sociedade, no lugar de confirmá-la. Afirma antes que sua autonomia é uma ilusão. De maneira paradoxal, a autonomia da arte estaria aí como possibilidade dessa afirmação.

A arte deve tornar-se autocrítica, ela deve negociar com a própria ideia de arte ao invés de simplesmente voltar-se contra ela [...]. O que Adorno denomina dissonância é o efeito desta autocrítica na arte: ela depende da manutenção de uma relação crítica com a tradição estética, e não sua rejeição em nome de alguma outra coisa (Ibid., p.82).

Desse modo, aqui volta-se o interesse pela liberdade como ponto necessário da experiência estética, no contato com as obras de arte, pois, como adverte o autor supracitado “a importância da experiência estética é que ela é subjetiva. Se a arte é possível, sou livre quando a contemplo, e isto ajudará a superar a não liberdade vigente no mundo contemporâneo” (THOMSON, 2010, p. 83).

Ciente desta realidade, a escola entenderá desde muito cedo que a experiência com arte na infância não passa apenas pelo oferecimento dos grandes nomes da música ou pintura a seus alunos, ela não é reconhecimento dos compositores ou artistas plásticos famosos. É muito mais: é educação como pré-requisito para a crítica, que se traduz em liberdade, o que chama-se de conteúdo de verdade como categoria da dialética negativa de Adorno.

Para Adorno o “conteúdo de verdade” é mais como a conquista pela obra de uma autonomia temporária e revogável diante das forças sociais. A autonomia exige que a crítica a libere. A arte e a cultura popular nos dão acesso à memória ou promessa de liberdade frente à avassaladora totalidade da sociedade, mas não podemos dizer que elas mesmas nos libertam. Na prática deve-se dizer, a crítica de Adorno pode parecer redutora, já que a verdade negativa de uma obra de arte bem-sucedida é sempre a da dialética

de liberdade, autonomia e sociedade, já que cada uma participa do mesmo todo e o desafia (Ibid., p.89).

Thomson (2010, p. 91) expõe a convergência de seu pensamento com o de Alicia (2008), já que ele também enxerga pontes anárquicas em comum quando o discurso do conteúdo de verdade ecoa na categoria do detalhe, “referindo-se ao aspecto absolutamente singular e específico de uma obra, aquilo que a torna única e que resiste a qualquer apropriação em uma categoria maior, como uma forma genérica específica, ou o produto de um artista ou processo técnico”, uma assistemática maneira de ver o mundo, o todo ampliado que se revela no menor fragmento.

Para Benjamim e Adorno, esses particulares resistem ao pensamento conceitual, portanto não podem ser identificados, mas a tarefa da crítica, não obstante, é buscar reconhecê-los. Talvez pudéssemos entender isso como a tentativa de identificar o momento em que uma obra específica entra em uma configuração específica com o mundo como um todo, a qual lhe confere uma carga crítica. Mas tão logo é relatado, tal potencial crítico se dissipou, assim como o relato crítico se torna parte da indústria cultural ao invés de colocar-se em oposição a ela (THOMSON, 2010, p. 91).

Aí está a contingência, a efemeridade, desde que se entenda a dialética negativa em sua dinâmica de conferir efeito às obras e de aboli-los na confirmação do rótulo que se origina do antagonismo destas diante do mundo.

A cultura em suas diversas facetas, ainda que dominada pela exploração, opressão e pela violência de diferentes matizes, é o espaço de resolução de toda essa problemática, é nela que se encontra diagnóstico e remédio na autocrítica constante. Segundo o autor referido acima, um cuidado é necessário: é mais recomendável afastar-se de formas específicas de resistência cultural e social do que aderir cegamente a todo movimento que declara ser progressista, pois a possibilidade de progresso genuíno não pode ser suposta.

A crítica constante também não pode ser motivo de reforço à visão que rotula Adorno como negativista ou pessimista, o mesmo autor delineia comentários de Adorno que exemplificam como ele entrevê resistência e reação das pessoas quando estão no foco da indústria cultural.

as pessoas estão aprendendo a desconfiar da indústria cultural, as coisas podem estar melhorando. Contudo, uma leitura rigorosa dos primeiros ensaios de Adorno logo mostraria que não apenas seu relato não é totalmente negativo (por mais que se aproxime de ser): na verdade, em vários comentários, Adorno dá testemunho daquilo que sobrevive ou resiste à indústria cultural: ‘Traços de algo melhor persistem nas características da indústria cultural pelas quais esta se assemelha ao circo – no conhecimento especializado, teimosamente sem propósito, dos cavaleiros, dos acrobatas e

palhaços' – mas ele registra explicitamente a resistência que a indústria cultural gera às suas próprias atividades. As pessoas aprendem a reconhecer e a não se deixar enganar por aquilo que a indústria cultural afirma que eles precisam, e é por isso que a indústria cultural precisa evoluir continuamente para produzir ou satisfazer novas necessidades. Esta, afinal, é a única posição consistente que Adorno pode adotar, ainda que apenas para dar conta da possibilidade da sua própria obra. Se o triunfo e dominância da indústria cultural realmente fossem totais, como seria possível qualquer crítica? (THOMSON, 2010, p. 99).

Para o frankfurtiano, consoante Thomson (2010), além de a crítica ser parte da indústria cultural, as pessoas mostram certa consciência com relação ao engodo, em outras palavras, o consumo de mercadorias culturais significa que a crítica não está reservada apenas ao crítico cultural, pode e deve ser desenvolvida pela educação. Este trabalho toma partido da arte no momento da experiência estética, instante que precisa ser propiciado na escola, para que a infância não consuma produtos culturais, possa diferenciá-los desde muito cedo ou para que, fundamentalmente, se disponha a não querer o sempre igual disfarçado de obra autêntica.

Isso não significa que a situação não seja complexa nem que o oferecimento de obras de qualidade sanaria todo o problema da experiência estética na instituição educativa, mas o reforço da mercadoria cultural no âmbito educativo certamente configura a resistência como ideia natimorta. É preciso lembrar o seguinte: a crítica só existe onde há o cultivo daquilo que deve ser criticado. A dialética negativa, mais uma vez, se coloca como caminho para visualização da estrutura social, cultural, educativa.

A resistência ocorre, mas também ela é constantemente questionada pela presença do produto cultural sem o qual não haveria crítica. O que importa é não deixar prevalecer o silêncio, é necessário cultivar uma crítica qualificada, proporcionando os meios para que a experiência estética viva realmente seja quinhão de uma educação voltada para a emancipação em uma dinâmica, a que precisa ser incansável na exposição indireta da barbárie por meio da indústria cultural.

Como convencionou Thomson (2010, p. 105), “Adorno vê a necessidade de algumas mentiras para combater outras mentiras. A cultura pode não ser possível como alternativa, mas pode ser a melhor maneira possível de criticar o estado das coisas”. Esta relação ambígua fica patente nas imagens de beleza gótica, porque elas não se assumem do “lado de fora” dos processos sociais, do mundo com suas idiossincrasias contraditórias e paradoxais.

O crítico, como o artista, sempre estará preso nos mesmos processos sociais que busca criticar. Portanto, o crítico é confrontado só com os materiais da sociedade com os quais efetua a crítica desta. Isto coloca o crítico em uma posição desconfortável: como continuar a insistir que o mundo pode parecer

outra coisa que não aquilo que é, sem supor qualquer concepção de outro tipo de sociedade, que pode sempre se revelar uma projeção fantástica de algum aspecto dessa sociedade, ou funcionar secretamente para sustentar essa sociedade. O que o amigo de Adorno, Herbert Marcuse, diagnosticou como o problema da cultura afirmativa, em que mesmo os elementos aparentemente críticos da sociedade desempenham um papel na manutenção do funcionamento do todo, é proeminente, como o problema inteiro de pensar, e de viver, em uma sociedade injusta. A crítica cultural deve ocorrer a partir de dentro da cultura. Deve depender dos próprios conceitos que quer questionar ou sobre os quais não tem certeza (THOMSON, 2010, p. 106).

Assim é que este autor afirma a diferença entre a crítica carregada de ideologia e a crítica cultural. A primeira aspira imposição de um ponto de vista, seja ele científico ou da ordem da objetividade. A segunda distingue-se por ser mais experimental, adota um procedimento mais circular, reflexivo, menos presunçoso, que realça os bloqueios concernentes à mudança, justamente suspeitando de suas cumplicidades e premissas.

A contribuição fundamental da crítica cultural de Adorno, na concepção de Thomson (2010), tem um princípio, qual seja,

A análise de artefatos estéticos e culturais em função de seus componentes históricos nega-lhes a sua autonomia. Mas é apenas se nos ativermos a um relato orgânico da unidade do objeto estético que isso se tornará um fim ao invés de um começo. Na verdade, pode-se considerar que Adorno afirma o ponto de partida de um novo modo de análise cultural, o qual, ao mostrar a impureza da estética, e que a obra de arte está saturada de material histórico e social, não apenas destrói a ideia de cultura como algo superior, mas é também capaz de reconhecer o envolvimento essencial da arte com aquilo que ela busca rejeitar como seu oposto (THOMSON, 2010, p. 107).

Este envolvimento incrementa a crítica cultural e a arte habita um espaço que não pode ser, segundo Adorno (2008), o da responsabilidade absoluta ou da esterilidade, tampouco aquele que desemboca na irresponsabilidade, que seria o da brincadeira, do jogo.

[...] uma síntese orienta-se pelo seu próprio conceito. Tornou-se ambivalente. A relação com a antiga dignidade da arte [...]. A arte conserva sua dignidade perante a indústria cultural [...]. O tom solene condenaria igualmente as obras de arte ao ridículo tal como o comportamento de poder e de majestade. Sem dúvida, a arte não é concebível sem a força subjectiva para as formas, mas nada tem a ver com a atitude de força na expressão das obras. Mesmo subjectivamente, é uma má situação a respeito de tal força. A arte, por seu turno, participa tanto da força como da fraqueza. O abandono sem reserva da dignidade pode tornar-se na obra de arte o órgão da sua força (ADORNO, 2008, p. 67).

Para o autor, portanto, a arte povoa este lugar da efemeridade que não pode pender para a irresponsabilidade ou para a esterilidade e que também é novamente a ocasião da dissonância, da ambiguidade, características gritantes da beleza gótica, que é encontrada nas

imagens das mulheres artistas escolhidas neste trabalho.

Adorno (2008, p. 77) afirma que “Dissonância é o termo técnico para a recepção através da arte daquilo que tanto a estética quanto a ingenuidade chamam feio”. É desta dissonância que fala a beleza gótica e de que está prenhe a crítica cultural que deve estar no horizonte da educação e da experiência estética na escola.

A seguinte frase do filósofo enriquece ainda mais o conceito acima e complementa o raciocínio acerca da beleza,

A beleza, com efeito, segundo um *topos* hegeliano, não se deve ao equilíbrio como resultado apenas, mas sempre e ao mesmo tempo à tensão, que produz o resultado. A harmonia que, enquanto resultado, nega a tensão que a garante, transforma-se assim em elemento perturbador, falsidade e, se quiser, dissonância (ADORNO, 2008, p. 78).

Isso pormenorizado pelo autor,

A arte deve transformar em seu próprio afazer o que é ostracizado enquanto feio, não já para o integrar, atenuar ou reconciliar com a sua existência pelo humor, que é mais repelente que tudo o repulsivo, mas para, no feio, denunciar o mundo que o cria e reproduz à sua imagem, embora mesmo aí subsista ainda a possibilidade do afirmativo enquanto assentimento à degradação em que facilmente se transforma simpatia pelos reprovados (ADORNO, 2008, p. 81).

Na dialética negativa do feio e do belo depara-se com aquela natureza constituinte da beleza gótica, responsável pelo rompimento com ideias, que já não são o horizonte desta filosofia estética, pois não há neste campo centralidade para a harmonia no sentido tradicional e sim abertura para uma sensibilidade que se convalida na caricatura, foge do discriminatório.

Beleza, equilíbrio e espiritualidade andaram juntos durante séculos. Durante os séculos também a percepção sensível foi desqualificada como distante da beleza universal, e por mais que os estouros do barroco, as apreciações do romantismo e os jogos de vanguarda tenham quebrado essa tradição, muito disso permanece como ideologia em grandes massas da população (ENTEL, 2010, p. 11)²⁹.

Na contemporaneidade, é preciso qualificar esta beleza segundo outros paradigmas, enxergar na *goticidade* uma saída para uma experiência estética que se baseie em uma filosofia balizada pela dialética negativa da autonomia, da resistência, da mimese elaborada, com a qual é possível conviver com o impactante, com o diferente, com a contorção, o bizarro, que são, a um só tempo, o avesso e a conformação de uma sensibilidade nova, que do

²⁹ Traduzido do espanhol.

mesmo modo conjuga a ternura, a comoção, a esperança para a educação da infância.

CAPÍTULO 4

LEITURA EFÊMERA DE IMAGENS DE MULHERES ARTISTAS REPLETAS DE BELEZA GÓTICA PARA A INFÂNCIA

*Pastora de nuvens, cada luz colore
meu canto e meu gado de tintas diversas.
Por todos os lados o vento revolve
os velos instáveis das reses dispersas.
Cecília Meireles*

A noção de beleza gótica nas imagens dialéticas de Benjamim e na antiarte de Adorno ganha ainda mais espaço quando se investiga o campo da cultura por um lado ainda bastante afetado pelo preconceito e pelas impressões da indústria cultural e por isso mesmo ainda mais apropriado para a experiência estética: o das imagens de mulheres artistas. Este capítulo aborda a beleza gótica nestas imagens, propondo uma leitura efêmera de obras que poderiam ser objeto de apreciação na educação da infância, considerando-se uma experiência estética pautada na dialética negativa.

Como já destacado, estas imagens pertencem a uma estética da suspeita em tempos de crise. A beleza gótica em obras de mulheres artistas revela-se em imagens emergentes em um mundo cercado de visões imparciais no universo das obras de arte. A outra possibilidade de referência para a educação infantil neste código imagético diferenciado encontra, na beleza gótica, a trilha para um saber sensível que une razão e imaginação, superando diferentes dicotomias em que se esbarra ao lidar com a formação, a educação. Este saber seria a ponte nas imagens que explora o movimento dialético negativo de estruturas fundidas em uma, separadas pelos rituais tristes dos paradigmas dominantes, aos quais interessa realizar a separação do que traria às crianças as possibilidades da criação, do pensamento questionador, da liberdade, da autonomia e da consciência.

Os segredos que a imagem de beleza gótica carrega denotam essas possibilidades, convidam o leitor da obra a aventurar-se por fendas, pontes, caminhos labirínticos, traçados em camadas de cores e linhas, que se encarregam de desmistificar seus significados. Além disso, abrem as trilhas abstratas que se deixam tocar em mistérios sobre a quebra de amarras, que seduzem, encantam pelos segredos que poderiam ser os do saber sensível.

É um saber lavrado em revelações, especulações, transparências guardadas que impressionam por se colocarem mergulhadas em matérias escuras, mescladas, mas que se libertam para o olhar mais atento, curioso, o olhar da pergunta, da curiosidade, o olhar infantil

assombrado.

Diante das contradições do mundo social, o caráter da beleza gótica revela-se como o aparato fundamental para a ruptura de uma compreensão ingênua de infância, emerge como ferramenta que a pode mostrar como fruto dos processos sociais e possibilita o entendimento das relações culturais, de modo a propiciar reflexões sobre as particularidades do universo infantil, descortinando o panorama da infância como uma construção social.

A concepção de criança seria então diferenciada, segundo a sociedade e a cultura que a formulam, considerando as questões étnicas, de gênero ou de classe.

Esse aspecto lança as sementes para o entendimento de um presente repleto de contradições, de um lado, um panorama de crianças pobres, trabalhadoras, pedintes, e de outro, um cenário de uma infância rica, abastada; de um lado crianças livres para a brincadeira ordenada, para os estudos, para a experimentação das novas tecnologias, e de outro, pequenos seres presos aos currículos escolares engessados, aos comandos da lógica capitalista.

Definir a concepção da infância é justamente pensar sobre ela, suas características e peculiaridades essenciais. Debruçar-se sobre a questão exige um interesse relacionado a causas ou possibilidades econômicas, o que liga o assunto, conseqüentemente à compreensão de estruturas de pensamento construídas socialmente.

A atribuição de significados à infância se deve, em última análise, ao contexto sociocultural e não há como fugir de uma conclusão óbvia: as referências que para elas se voltam cruzam-se em uma rede de formas de diferenciação social, nas interfaces de elementos sociais, econômicos, culturais (OLIVEIRA, 2007, p. 55).

A infância referida nesta pesquisa, portanto, é filha do presente contemporâneo de crises, tocada constantemente por todos os elementos que constituem a sociedade em cada nível de experiência, nas dimensões do consumo, do excesso, da escola que busca ensinar, mas também se equivoca no mar de caminhos que não proporcionam uma educação emancipatória ou um contato com a arte que pode ampliar o sentido da experiência estética.

Trata-se de uma infância que longe de estar protegida das malícias, do perverso, mostra-se como uma fase fértil para o fomento de raízes fincadas em uma educação que elabora a crítica, instigue a pergunta, a curiosidade sobre a arte de qualidade, aquela que proporciona a experiência com o efêmero, com a imagem dialética, com o saber sensível, com a humanização no sentido amplo da palavra. Trata-se de uma infância que abraça, em sua jornada, todas as ambiguidades características do ser humano.

A efemeridade, implicada leitura da obra de arte não no sentido de ler aligeiramente, mas, sim, uma leitura próxima dos conceitos de campo de força, de ideias em constelação, do transitório, que abre oposição ao eterno, fechado e destaca seus

fundamentos em um procedimento antissistemático. É uma proposta de embalar o olhar em um ensaio tenso e aberto de experiência estética, que não foge da dialética negativa e se mantém dinâmica ao longo do texto, constantemente sujeita a modificações, já que a leitura aqui será proposta pela pesquisadora e agrega o singular de seu contexto.

Segundo Seligmann-Silva (2010, p. 84), quando se acerca das “imagens do pensamento” de Adorno, “essas imagens são verdadeiros arquivos (vivos) do histórico que, desse modo, é resgatado pelo conceito e não como ocorre na teoria tradicional, relegado a uma redução esquecedora”. A proposta de sugerida leitura neste capítulo tem este espírito: de ampliar uma visão tradicional e seguir seu próprio caminho, sem esgotar significados, mas abrir passagens. O leitor está livre para discordar no minuto que enveredar pela empreitada de sua leitura, que certamente será diferente.

Foram escolhidas imagens de cinco artistas, elas são exemplos de uma escolha mais minuciosa de obras inquietantes; à primeira vista não seriam opção para o trabalho com a arte na Educação infantil, por estar distantes de um ideal de harmonia tão celebrado na experiência pobre de reconhecimento que povoa as atividades intituladas ensino de arte, como visto no decorrer dos capítulos.

Além disso, faz-se necessário fundamentar mais uma vez a escolha por obras de mulheres artistas para a educação de uma infância que terá como referência imagens de beleza gótica. Para que Auschwitz não se repita em educação é prioritário que a reflexão sobre a experiência estética, que se pronuncia nesta pesquisa como um caminho para a emancipação, também não se enquadre em uma postura que considera apenas a ótica masculina na arte.

Após fazer uma incursão no discurso sociológico, Costa (2002, p. 21) explica que este discurso encobria a “natureza múltipla da vida social”, ignorando particularidades do feminino como agente social.

Universalizava-se a ótica masculina pela qual o mundo era visto e analisado, assim como se transformavam em teorias as idéias que diriam esse olhar. [...] a arte poderia corrigir essa visão generalista, revelando particularismos a respeito de temas sobre os quais se debruçara a ciência a sobre os quais se haviam calado os cientistas. [...] Às mulheres foi destinado o mundo das emoções e da sensibilidade, sem dúvida mais próximo da atividade artística do que da ciência. Natural, portanto, que a imagem masculina estivesse mais ligada ao discurso racional e científico, enquanto a figura feminina transitasse com mais desenvoltura no universo da arte. Podemos dizer que a posição hegemônica do homem na sociedade impediu que sua imagem fosse tão amplamente usada, com a da mulher, na construção de metáforas e na elaboração de discursos poéticos. A mulher, em sua situação muitas vezes subalterna e associada às – aparentemente – menos nobres questões do espírito e do sentimento, teve sua imagem tratada com mais liberdade pelos artistas, prestando-se a uma produção volumosa de personagens e tipos sociais (COSTA, 2002, p. 21).

Com efeito, a representação do feminino é uma realidade que não pode ser negada, o universo da arte pareceu abrir esse espaço da sensibilidade e das emoções para ela, desde que fosse o modelo a ser pintado, a fonte de inspiração para o artista. Tanto é verdade que na arte, a figura feminina, feita no Brasil, surge de forma idealizada, a mulher é bela, de traços angelicais ou maternais, pura. O tipo feminino criado no século XX do Brasil modernista é semelhante ao tipo barroco do século XVIII, romântico, jovem. As cenas de costumes também ganham espaço, sempre enfatizando o papel da mulher na família e seus deveres sociais.

Expõe-se sobre sua imagem romântica nas cenas de costumes, de sua figura nua, de diferentes nuances com as quais ela foi representada, inclusive dos retratos que povoaram a cena nacional brasileira, principalmente de mulheres da corte e da burguesia.

Sabe-se desse trajeto também no mundo, não apenas no Brasil, que tardiamente copia traços da história mundial. A mulher foi objeto de observação e serviu de inspiração para vários artistas, aceitando as regras dos contratos sociais. Ainda assim encontra meios para mostrar seu valor na vida social. Mas e a mulher artista?

Na arte essa mulher pode buscar a liberdade de expressão, mas é também na arte que ela parece encontrar as maiores resistências e preconceitos. As vidas de artistas adiante serão mencionadas e suas obras até hoje não dispensam explicações, alusões concretas, porque para a maioria das pessoas é como se não houvessem existido. Grandes nomes hoje, como Virginia Woolf, Jane Austen, da literatura, e outras personagens do mundo da arte conseguiram a duras penas reconhecimento, porque podiam produzir na intimidade de seus quartos, ou então filiam-se a artistas famosos, como os pintores, para ser suas seguidoras, aprendizes de seus estilos, para, então, encontrar algum respaldo.

Na vida social, a visibilidade para as mulheres foi sempre difícil, mesmo assim elas não deixaram de assumir as rédeas das situações sempre que foi possível. Como mães ou esposas, administraram a casa, trabalhando nas fábricas, usando até mesmo de sua sensualidade para obter o que fosse para sua sobrevivência, sinais de sua resistência ao longo dos tempos.

Para a mulher artista não foi diferente, mesmo que a maioria das pessoas não saiba reconhecer uma de suas pinturas, esculturas, livros, entre outras manifestações artísticas, prática social comum, que resvala para o ensino de arte na escola, que continua e reforça essa prática de valorizar a ótica masculina, seu contrato será sempre com ela mesma, seu silêncio será sempre significativo, nas entrelinhas poder-se-á perceber os traços de sua luta por igualdade.

O discurso sobre a igualdade encontra ecos na história das mulheres, assim com o da equidade (substitutivo do primeiro), “aparentemente mais avançado”, que abarca as diferenças e oferece aos olhares menos atentos, oportunidades iguais de crescimento.

Em comum, nesses discursos mantêm-se veladas as vulnerabilidades sociais, propõem ações que colocam todos nos mesmos patamares, oferecem-lhes as mesmas possibilidades, dependendo o sucesso das pessoas de suas habilidades individuais. Isso ainda é real, pulsante. A ideia de desenvolvimento perpassa esses princípios, o contrato social reza que ninguém será privado das oportunidades, mesmo nas desigualdades sexuais, étnicas, sociais haverá a liberdade, a igualdade individual justa e o crescimento comum útil. Todos ganham com resultados diferentes, é claro. A desigualdade no sucesso não seria um problema, já que haveria igualdade de acesso.

Discursos bem convincentes de um *metier* social encobrem as histórias de pobreza, valorizam os talentos, desprezam os desfavorecidos, dão préstimo a trajetórias individuais. No caso das mulheres e de outros seguimentos da sociedade, há sempre desvantagens, mesmo com trajetórias individuais fantásticas e resistência permanente em suas ações, isso ainda não parece ser suficiente para contratos contemporâneos mais justos.

FRIDA KAHLO

A obra de Frida, que não se denominava surrealista, apesar de ser incluída nesta visão, é absolutamente instigante do ponto de vista artístico. O conflito, a ambiguidade, os desejos, elementos tão característicos da perspectiva da psicanálise, ganham uma dialética plástica impressionante, muitas vezes irreal, mas tão próxima da realidade que chega a ser palpável em algumas telas.

Essas referências mostram exatamente que: apesar de ser autêntico em alguns matizes e de ser inovador quanto à consideração da psicanálise na criação artística, o movimento surrealista poderia ter sido canal de sublimação de artistas diversos, mas caiu em suas premissas justamente nas artimanhas dessublimadoras da sociedade administrada. Frida Kahlo, no entanto, aproximada por muitos desse movimento, nele não se encaixa, mas é um exemplo de como o surrealismo poderia ter caminhado por estradas mais dialéticas, autênticas, sublimadoras e góticas.

Escolhi uma obra particular da artista, “Autorretrato de cabelos cortados” (imagem na página 104), para dialogar com os elementos da experiência, especialmente da experiência estética, da sublimação, dessublimação, da beleza gótica, também para dar vida à discussão da obra de arte e de sua dimensão. A artista e sua obra também foram eleitas porque, no meu ver, é inegável, em sua composição, a necessidade premente que nasce, em sua apreciação, de conhecer o sujeito da pintura e como a busca do contexto da tela, o contexto de Frida, enriquecem a experiência estética do apreciador.

O princípio da dualidade percorre a obra da artista de forma muito persistente, é como se Frida adotasse a premissa do conflito em sua pintura, o fato inegável de que a tela, assim como o processo criativo e ela mesma não pudessem existir apenas na superfície. Há sempre metades, todos divididos, uma luta por um equilíbrio que só encontra expressão na dialética negativa das imagens, o que, por si só, já garante o permanente dualismo.

Outro dado importante é o de que grande parte de suas pinturas são autorretratos, nascem de uma urgência pessoal de Frida, como pessoa, como artista e de limitações pontuais que ela teve em sua vida, enfermidades, dores e paixões, que inclusive a deixaram de cama por longos períodos. Sua única saída era pintar-se, olhando-se por um espelho. Kettenmann (2009) fala da situação de Frida em sua obra, descrevendo pormenores do contexto em que se encontrava

A cama foi coberta com um baldaquino em cujo lado inferior havia um espelho em todo o seu comprimento, de modo que Frida podia ver-se e

servia a si mesma de modelo. Este foi o começo dos numerosos autorretratos que constituem a maioria de sua obra e dos que há, quase sem exceções, exemplos em todas as fases de sua criação. Um gênero sobre o qual ela diria mais tarde: ‘Me retrato a mim mesma porque passo muito tempo sozinha e porque eu sou o motivo que melhor conheço’(Ibid., p. 18)³⁰.

Em *Autorretrato de Cabelos Cortados*, a dualidade ganha um esboço clarividente, não há como escapar de sua factualidade, ela remete a duas identidades, uma confusão e jogo entre o ser masculino e feminino, que não necessitam ser esclarecidas pelo contexto da primeira separação matrimonial da artista, em que se sentiu dividida, destruída em sua essência frágil. Os fatos, entretanto, engrandecem a apreciação da cena retratada, sua dramaticidade e dimensão. A plasticidade da tela anuncia uma situação carregada de conteúdos trágicos e sublimes: uma tensão, uma mistura de tristeza nos olhos marcados de Frida, que dirigem o olhar do apreciador; gestos delicados, mas que denunciam um desgosto, uma frustração alarmante, que se irradia por toda a superfície da tela e mergulha em seus meandros mais profundos.

³⁰ Traduzido do Espanhol.



Autorretrato de Cabelos Cortados, 1940.

Pinceladas sutis no plano de fundo dão ao aspecto da pintura uma leveza, que insere um contraste com o tema forte; e a figura central posa para a tela como se fosse um retrato da vida real, traduzindo a frustração e completo abandono. Pequenos detalhes não assumem o destaque do motivo principal da obra, mas mostram sua importância para o conjunto da narrativa que a tela encerra. Eles estão na tesoura que jaz na mão da Frida, testemunha de seu ato de revolta ao cortar os cabelos bem curtos; na mechas de cabelo espalhadas pelo chão, na cadeira e no colo da mulher, a tecitura das mechas grita a falta de vida extirpada; a completude da cena chama a atenção para os motivos que ocasionaram tal atitude, mas a escrita que paira acima da figuração adianta a decepção com o amado, que já não a quer agora com os cabelos cortados, como se a ação não houvesse sido consequência e sim causa do ocorrido. Kettenmann (2009) explica ser o texto que ilustra a imagem quase um jogo irônico

procedente de uma canção mexicana muito popular dos anos quarenta:

Frida Kahlo, que, como no verso, se sentia amada somente devido a seus atributos femininos, decidiu desfazer-se deles e destituir-se da imagem feminina que dela se esperava. Livrou-se de seu cabelo, atributo da beleza feminina e voluptuosidade, como já havia feito em 1934/1935 depois de sua separação de Rivera. Além disso, renunciou ao traje de Tehuana, tão elogiado por seu marido, e se vestiu com trajes de homem tão largos, que bem poderiam pertencer a Rivera. Conservou, como único atributo feminino, o adorno das orelhas (Ibid., p. 55)³¹.

Esse sofrimento sublimado dá margem a esta e várias outras obras em que a artista canaliza sentimentos duais, que combatem entre si e ao mesmo tempo se complementam. Ela compõe telas de expressividade arrebatadora, não é possível sair ileso da apreciação de uma de suas pinturas. Elas são o convite para um universo feminino/masculino, forte/frágil, sereno/trágico, de morte/vida, de traição/fidelidade, de ódio/amor... Enfim, atraem o apreciador da obra para um encantamento que promete a única certeza de que gerará dúvidas, perguntas, inquietação.

A riqueza de uma imagem assim pintada está em saber que não foi idealizada para trazer respostas vazias ou acabadas, permite uma diversidade de interpretações que atçam os sentidos e encontram respaldo em nossas almas que também sofrem, vivem as ambivalências, sabem que a mensagem pode ser outra e esperam encontrar também uma possibilidade de expressão.

A imagem retrata um momento que perdura situações da humanidade e cala fundo em corações particulares, de diferentes formas. Remete a uma trajetória individual que também é universal. Invoca um exercício de sensibilidade, mas que também exigiu destreza, técnica, tempo, esforço, trabalho.

A interpretação de Ketenmann (2009) traz uma importante contribuição, a de um apreciador embasado pela história da artista:

A nova independência também é tematizada em Autorretrato de Cabelos Cortados. Em lugar da vestimenta feminina, como na maioria de seus retratos, a encontramos aqui vestida com um grande e escuro traje de cavalheiro. Os cabelos compridos acabam de ser cortados com uma tesoura que ainda se encontra em suas mãos. Uma de suas tranças repousa sobre sua coxa, o resto das mechas se enredam entre si, como se tivessem vida própria, sobre o solo de toda a habitação, ao redor das pernas e pés da cadeira (Ibid., p. 55)³².

Que veículo autêntico, a pintura, a artista encontrou para manifestar-se. Ela também o fazia pela escrita, que, muitas vezes, aparecia nas próprias telas. Uma maneira sublime de

³¹ Traduzido do Espanhol.

³² Traduzido do espanhol.

dar vazão ao que lhe ia na alma e a restaurava e a renovava de certa maneira para continuar vivendo. Como negar a história marcante da pintora na apreciação de suas obras? Uma história de luta sutil e vibrante, que emergia de seus quadros e transcendia para aspectos do cotidiano, de compromisso com o humano, com a vida, com o belo e o feio e não com a ideologia empobrecida de pontuais conteúdos que se reduzem a si mesmos.

Destaco a beleza gótica da imagem: Frida não corresponde aos ideais de uma beleza harmônica e tradicional, mas é expressão de uma mulher que se assume diante de todos os estereótipos de beleza pregados pela sociedade do consumo, para os quais ela é, no mínimo, um tipo diferente. A infância precisa conhecer uma beleza que aceita também a condição humana em sua verdadeira face, que contrasta ternura, cores vibrantes, paixão e sofrimento.

Posso imaginar a verdadeira festa de curiosidade que se inauguraria na apreciação de uma imagem como esta de Frida em uma sala de aula com crianças! A desconstrução de preconceitos com relação ao que pode ser considerado como pertencente aos gêneros feminino e ao masculino, o estudo de uma figura que parece bastante andrógina, que ressalta sua ambiguidade, questiona as convenções de beleza, a conformação aos padrões impostos pela sociedade.

As associações com referência ao comportamento sexual certamente apareceriam e o sentido metafórico da obra seria desvendado pelos espectadores em um misto de sentimentos de admiração, espanto, irritação, riso ou mesmo de angústia e pena. Casos seriam contados, uma série de problematizações adviriam da leitura desta obra, o que geraria, por sua vez, pesquisa e uma experiência bastante rica com saberes da cognição e da sensibilidade.

MARIA MARTINS

A artista e sua obra foram escolhidas para o diálogo com os elementos de uma dialética negativa até aqui suscitados porque oferecem muitas pistas de uma história das mulheres que não é linear. Uma história que não foi traçada de forma submissa, mas encontrou espaços de resistência, tanto na vida pessoal como na vida pública, apesar das fortes amarras dos códigos de conduta que insistiam em estabelecer regras para o “segundo sexo” e seus afazeres.

O motivo da escolha tanto da obra quanto da mulher artista em questão é a inegável fortaleza da combinação entre a vida incomum de uma mulher, uma trajetória social diferente e o mergulho no campo das artes em que assumiu posição marginal em seu próprio país, sem deixar de opor resistência.

No Brasil do século XX de Maria Martins (1900 – 1973) ainda ressoava a revalorização do espaço privado celebrado pela ética puritana no reinado da rainha Vitória (1837 – 1901). A mulher na era vitoriana conquistava o espaço público, mas paradoxalmente, no século considerado o século do feminismo, houve a recriação de mecanismos de controle da figura feminina nos códigos de comportamento e etiqueta.

A ocupação do espaço público não era uma visibilidade conquistada pela militância feminista (GONÇALVES, 2006, p. 35), a complexidade da moderna economia capitalista e a racionalidade deste contexto guiaram as mulheres e moças para a reorganização do trabalho feminino, que já era realizado em séculos anteriores, mas agora ele ganhava ares modernos, ainda que em “escalões inferiores”.

Segundo Gonçalves (2006),

além de se ocuparem do trabalho fabril, com destaque para a indústria têxtil, muitas mulheres saíram de casa para exercer ofícios em escritórios, empregando-se como datilógrafas, contínuas, secretárias. Um conjunto de ocupações que se constituíam como prolongamento de muitas das atividades que as mulheres desempenhavam no lar. Todas as profissões deveriam ser exercidas com a autorização dos maridos, como previsto no Código Civil, criando uma curiosa distinção entre as mulheres celibatárias, um pouco mais autônomas e aquelas que haviam contraído casamento (Ibid., p. 35).

A autora supracitada destaca também traços conservadores dessa fase da rainha burguesa, mais típicos para as classes médias, falando de uma “profusão de tratados, códigos de comportamento e de etiqueta escritos e divulgados no período”. Havia, neste sentido, uma valorização da família e, das mulheres, esperava-se que fossem os “dragões da virtude”.

No século XIX forja-se a idéia de privacidade, fruto do individualismo burguês e, como decorrência, revaloriza-se o espaço privado, ao mesmo tempo lugar do exercício do “dever”, mas também do “prazer”. É nesse espaço que se opera a afirmação da família tipicamente burguesa, com suas noções de intimidade. Nesse contexto, a rainha Vitória, agindo de acordo com seu tempo, imprime ao seu reinado uma marca de austeridade que o diferencia radicalmente da sociedade de corte – com suas sociabilidades típicas do *Antigo Regime*, marcadas pela representação de comédias, bailes e festas – e assume o papel praticamente inquestionável de símbolo do triunfo doméstico, obviamente com significados diferentes para a vivência diária de homens e mulheres do período, com desdobramentos que não se restringem à Inglaterra (GONÇALVES, 2006, p. 39).

A ótica masculina havia prevalecido antes, ela dominou e domina muitas vezes a história social construída ao longo do tempo. Neste período vitoriano, essa ótica assumiu novamente as rédeas da ordem que se implantou no imaginário sobre a mulher. Certos estratos sociais sempre foram privilegiados, como aqueles que desconsideravam as mulheres reais, da vida diária, mulheres, “de carne e osso”, independente da classe social.

Tais modelos, construídos sobre posições hierarquizadas em relação ao masculino, reforçavam uma tendência milenar, na qual, no lugar de se representar a mulher com base em suas condições concretas de existência, ela era representada valendo-se de modelos construídos pela imaginação masculina. Assim se dera na Idade Média, quando uma imagem feminina idealizada pelo homem era elevada à condição de objeto de desejo cantado pela poesia trovadoresca (amor cortês), situação essa que não se alterou substancialmente com a introdução do amor romântico no século XIX. Também na pintura, essa tendência se manifestava por meio de temas que realçavam mulheres compassivas, cumprindo seus destinos de penélopes, tecendo, bordando, fiando (Ibid., p. 41).

A autora ainda menciona os desdobramentos do papel idealizado da mulher, que ganhou, em meados dos oitocentos, nomenclaturas com “dona de casa” ao lado da representação masculina de “provedor do lar”, ambos, elementos importantes para a função de perpetuação das sociedades e conservação das famílias. A realização última da mulher é novamente a de ser mãe e cuidar de seus afazeres quase sempre domésticos (Ibid.).

Mesmo em meio a esta realidade doméstica, havia uma expressiva contrapartida do sexo feminino. A mulher encontrou na administração do lar espaços de resistência e “novos poderes”, especialmente as mulheres dos operários, as quais tinham controle de seus salários.

Também as mulheres de classe média exercerão o que será denominado mais tarde “matriarcado orçamentário”, administrando, muitas vezes com criatividade e engenho, o orçamento doméstico. O controle das despesas familiares pela dona de casa, menos comum na Grã-Bretanha do que na França, e que será prática comum também no Brasil nas primeiras décadas do século XX, levará à conclusão de que as mulheres apresentarão uma tendência nata para o consumo, assistindo-se, mais uma vez, à naturalização de um comportamento feminino construído historicamente (Ibid., p.43).

Isso sem mencionar as próprias operárias, que tinham uma militância bastante forte no início do século XX. De suas ações, contudo, não é encontrada documentação. De acordo com Rago (2008),

Dispomos, por enquanto, de alguns poucos documentos escritos por mulheres trabalhadoras, em geral textos de denúncia redigidos pelas militantes políticas, além de algumas entrevistas orais realizadas em períodos mais recentes, que permitem entrever de que maneira elas representavam a si próprias e o mundo do trabalho. A maior parte da documentação disponível sobre o universo fabril foi produzida por autoridades públicas, como médicos higienistas, responsáveis também pela definição dos códigos normativos de conduta; ou policiais, responsáveis pela segurança pública; por industriais, receosos das mobilizações operárias; e por militantes anarquistas, socialistas e, posteriormente, comunistas, preocupados em organizar e conscientizar politicamente o proletariado.

Isso significa que lidamos muito mais com a construção masculina da identidade das mulheres trabalhadoras do que com sua própria percepção de sua condição social, sexual e individual. Não é a toa que, até recentemente, falar das trabalhadoras urbanas no Brasil significava retratar um mundo de opressão e exploração demasiada, em que elas apareciam como figuras vitimizadas e sem nenhuma possibilidade de resistência. Sem rosto, sem corpo, a operária foi transformada em uma figura passiva, sem expressão política nem contorno pessoal (RAGO, 2008, p. 579).

Então a realidade da mulher, no Brasil, era dominada, quanto à resistência e ao trabalho produtivo, de forma muito diferenciada em comparação com a situação de costumes, dominada pelo conservadorismo, pelas ideias da era vitoriana. Seguiu-se por muito tempo um ponto de vista metodológico congelado no tempo masculino de ver as coisas. Segundo Gonçalves (2006), esse ponto de vista se opõe a uma

desconstrução desses discursos homogeneizantes sobre (e contra) a dominação sobre a mulher [que] consistiu em não tomar por norma os discursos formulados acerca do feminino, fossem eles médicos, jurídicos, pedagógicos, considerando que, entre o discurso e a prática, havia significativo espaço para as formas imprevistas, não codificadas, não meramente reativas do comportamento das mulheres. O reconhecimento dessas práticas se traduzirá na categoria de resistência (Ibid., p. 71).

Mesmo no Brasil, com um estado conservador de condutas, constata-se estas imprevisibilidades no comportamento feminino de que fala a autora supramencionada. A escultura de Maria Martins é um símbolo disso. Há, ainda, a inclinação no meio artístico de seguir os cânones da representação da mulher como compassiva, e, mais, de não reconhecê-la um sujeito artístico real.

Essa resistência feminina significava uma superação da desigualdade naturalizada dos sexos ao longo da construção histórica? Não, e isso é particularmente exato e claro nos

meandros do campo social da arte.

Desde cedo, o contrato de Maria Martins foi com ela mesma. No Brasil do século XX, a tendência nacionalista que crescia na arte exigia dos artistas o seguimento de regras bastante delimitadas para a produção de obras; a arte reconhecida era aquela que respeitava a unilateralidade de ordem estética estabelecida pela academia. Um paradoxo absurdo para a crescente Arte Moderna, já que o Modernismo inaugurava um novo olhar da arte diante dos diversos acontecimentos e das mudanças científicas, políticas e econômicas no mundo. Significava, em última instância, um abandono da arte acadêmica, fortemente presa às regras até então seguidas no tocante ao conteúdo e à forma, os quais são transmutados ao bel-prazer do artista (CANTON, 2002).

Nesse movimento, a preocupação com o belo e com a perfeição das formas dá lugar à criação e à liberdade e a imaginação artística é intimamente relacionada como a experiência vivida pelo produtor da obra. O que une os artistas modernos “é um posicionamento, muitas vezes, contestador e sempre inovador, diante das radicais mudanças trazidas pela sociedade industrial” (Ibid., p.11).

O campo da arte brasileira, entretanto, não foi receptivo à escultura de Maria em suas diversas exposições. Segundo a biógrafa de Maria Martins,

uns criticavam na artista sua “incapacidade” em dominar o *métier* tradicional, em obedecer às regras do jogo, em adquirir qualidades de artesão, enquanto outros se insurgiam contra a sua orientação “antiplástica”. A escultura moderna é apreciada no Brasil pelos seus valores de caráter meramente plástico, orientação seguida pela corrente dominante da arte abstrata. Maria se filia a uma tendência oposta, o surrealismo, que tem em vista alargar ou enriquecer o domínio da poesia nas diversas artes (CALLADO, 2004, p.111).

O reconhecimento do artista só existe no desempenho dos papéis rotulados pela sociedade, mas Maria é fiel a si mesma. Em sua trajetória, fica claro o contraste entre suas escolhas e o aprofundamento das desigualdades com que se tratou a mulher no campo da arte, especificamente a mulher artista, mesmo tendo ela sido reconhecida fora do Brasil como artista proeminente. A pintora em questão existiu para a sociedade brasileira como a filha de um famoso jurista, João Luiz Alves, a esposa de Carlos Martins (seu segundo marido), diplomata do Brasil, a amante de diferentes personagens da história mundial, entre eles um artista, Duchamp, e ainda como amiga de Getúlio Vargas, de Chateaubriand, entre outros. Ao lado dessas personalidades de renome, é possível encontrar registros de Maria na sociedade, mas é bastante óbvio que a crítica não estaria a seu lado principalmente no tocante a suas esculturas.

A corrente moderna surrealista abraçada por Maria foi idealizada pelo escritor André Breton e influenciada pelas idéias psicanalíticas na teoria de Freud, que descobriu o inconsciente e o subconsciente, além do consciente na análise do comportamento humano. Essa corrente, “expõe ao público o interesse dos surrealistas em explorar a mente, o sonho, tudo o que está acima do real (em francês *sur*, ‘sobre’; portanto, surrealismo quer dizer “sobre a realidade”)” (CANTON, 2002, p. 76). A obra da artista, então, encontra respaldo fora das convenções acadêmicas, e é nesta liberdade de imaginação que Maria se mostra.

Em seu tratamento das obras, a artista cultuava um padrão antiacadêmico que retomava a natureza brasileira, propunha a criação de deusas e mitos ou apresentava

temas da tradição popular narrativa e religiosa do país, como, por exemplo, em **Yemanjá, Boiúna, Cobra Grande**, expostas na mostra Amazônia, que a artista realizou na galeria Valentine em 1943. São sempre esculturas curiosamente estranhas, com imagens que parecem um pouco baseadas em figuras humanas, um pouco em animais e um pouco ainda em plantas. Uma mulher pode ter asas de pássaros e pés de cobras, que se enrolam por seu corpo.

Essa originalidade, coragem para criar e desprendimento com a realidade levaram Maria Martins a participar, a partir dos anos 40, das principais exposições ligadas ao movimento, como a grande mostra *Le surréalisme*, organizada por Breton e realizada na galerie Maeght, em Paris, em 1947 (Ibid., p.83).

Na obra *O impossível III* deparei com o jogo entre o masculino e o feminino. Homem e mulher esculpidos no bronze parecem preparar-se para uma luta que transborda uma narrativa bastante gótica para o observador. Eles estão nus, despídos dos preconceitos, de máscaras, ainda assim não parecem estar num patamar de igualdade.

Apesar de mais alta e maior, nesta escultura a mulher parece ser sugada pelo elemento masculino. Ela luta contra as miudezas do mundo e de uma sociedade presa ao ranço aristocrático, mas ainda vivo na desigualdade entre homens e mulheres. A artista busca, na terceira versão da escultura, a figura da mulher cuja força primitiva e as formas brasileiras do corpo contrabalanceiam sensualidade e certa doçura. São faces de uma mesma moeda, a identificação dupla, uma fusão entre elementos que povoavam o próprio universo interno da artista. Em palavras pertencentes à escultora, escolhidas por Maurício para homenagem póstuma na Bienal de São Paulo de 1973, é possível perceber como seus pensamentos encontravam essa duplicidade.

Desde eras que se perdem na noite dos tempos, a verdadeira obra de arte guarda dentro de si muito mais do que a imagem que representa: guarda a magia de uma dupla vida – a que lhe deu o artista, na grande aventura da criação, e a que cada um lhe empresta, na emoção de contemplá-la (MAURÍCIO In CALLADO, 2004, p. 94).

A criação de Maria tem a figura de mulher que acredita na magia de seu poder, tem a força do feminino nos seios bem marcados, nos quadris fortes, protuberantes; ela resiste aos tormentos da presença que a domina, não quer ser reduzida a objeto de desejo. Não, ela quer mais, ela também não é a doce virgem tão representada por artistas de todo o mundo, não é uma mulher compassiva. Mantém-se firme, impõe uma distância da figura que procura dominá-la.

A manipulação da imagem no bronze cria nuances de uma autonomia libertadora, é uma mulher cheia de vida, surpreendentemente cheia de carnalidade e que, ao mesmo tempo, busca seu desprendimento e autonomia. É humana e deusa e mito; é orgânica e espiritual. O próprio título da escultura de 170 x 170 x 170 cm demonstra a surpresa da busca que parece ser impossível.



O Impossível III,
1940.

É uma busca dialeticamente negativa, já que nega um jogo que se confirma nele mesmo. Só há resistência onde existe o poder que oprime e confirma a ruína na construção de formas mais igualitárias e justas de vida.

Nessa perspectiva, a mulher em bronze também é Maria, uma mulher em constante guerra de resistência em face da sociedade opressora, na figura masculina que subjuga,

controla, detém o poder e quer aprisioná-la em regras e padrões inaceitáveis por ela. É uma mulher forte, mas também terna, goticamente bela.

Ela construía uma linguagem escultórica que tomava corpo unicamente a partir de um compromisso com seus próprios questionamentos e interesses. Sua marginalização se deve às formas brotadas de um impulso emocional, anti-racionalista, alheias a uma representação de uma paisagem brasileira (CANTON In CALLADO, 2004, p. 102).

Facilmente, também, pode-se enxergar no bronze a cena de desprezo pela condição de quem domina e de quem é dominado. O homem, no sentido mais geral do termo também representa a indústria cultural, que produz a hipnose das mentes e corpos. A artista reúne na obra uma crítica àqueles que não se conformam, ela transborda questionamento em sua poética visual, apoia-se em si mesma para carregar, na solidão de seu universo feminino uma história invisível de desigualdade social, superada para muitos. Ela resiste, luta, espera que suas formas assombrem a todos, que os observadores da obra girem os olhares para sua mensagem de denúncia.

A mulher da cena escultórica está investida dessa consciência, sabe dos dissabores do mundo que a rodeia, mas se mantém firme em seu propósito de despertar nas pessoas algum questionamento no tocante à posição da mulher em uma dinâmica social dirigida por homens.

A resistência foi parte da vida e da arte de Maria, por isso ela representa tão bem a situação da mulher na história da naturalização das desigualdades entre os gêneros. Uma artista com uma linguagem significativa, de força poética, dona de um léxico capaz de arrebatá-lo o espectador da obra, expressando sentimentos que se mesclam. Essa força mostra que é viável engendrar diálogo com as determinações históricas por meio de suas criações que buscam compreender o papel de luta do universo feminino, nas artes e na sociedade, papel silenciado muitas vezes pelo discurso da igualdade de direitos e da equidade.

Esposa de um diplomata de alto nível, ela não deixou de trazer à tona suas emoções tão pessoais acerca da feminilidade. Mesmo vivendo no ostracismo do mundo artístico, ela não deixou de participar dos grandes debates da vida artística nacional, criando novas esculturas, deixando a marca pessoal em suas obras. Em um jogo de cartas marcada pela estrutura social que elevava a produção dos homens, Maria despontou como a grande escultora do Brasil.

ANITA MALFATTI

A Mulher de Cabelos Verdes,
1917.

Anita Malfatti não pode ser considerada uma desconhecida, ao lado de figuras como Frida Kahlo, poderia mesmo ser mencionada como “consagrada”, tanto a primeira quanto a segunda são artistas presentes nos planejamentos das instituições educativas. Não há dúvida, no entanto, que suas produções passam por uma seleção na escola, elas provocam uma leitura que sugere ostracismo, suspeita.

A imagem acima, de Malfatti, um óleo sobre tela, de 61 x 51 cm, é anterior a uma fase em que a pintora não estava feliz, passava por um período tão difícil de sua existência, fase de reclusão que durou de 1918 a 1920. Perseguida em artigo de Monteiro Lobato por ocasião de sua exposição de 1917, Anita Malfatti, tão original e criativa, artista de pintura com mensagem muitas vezes autobiográfica, marcada por uma linguagem plástica de alto valor, composições de cor e formas bem estruturadas, deformações urgentes, pessoais, expressionistas, aqui, com *A Mulher de Cabelos Verdes*, mostra seu auge em pintura de exuberância, cores e pinceladas incontestavelmente fortes e vívidas.

Batista (2006) explica a posição de Lobato diante das obras revolucionárias da

artista:

O crítico, que se preocupava com a debilidade da arte brasileira na época, não aceitava a arte moderna como o caminho para a renovação artística, para uma produção caracteristicamente atual da arte brasileira. Assim, montou no artigo uma violenta catilinária contra a arte moderna, em torno do “agente provocador”, a exposição Malfatti, com suas obras e seu público (Ibid., p. 204).

Apesar de essa exposição dar início no Brasil uma revolução na história da arte moderna e de Anita ser sua “protomártir”³³, delineou-se para a artista um momento difícil de rejeição. Sua exposição de 1917 tornou-se um escândalo público e seus quadros comprados foram devolvidos. Ela encontrou saída, posteriormente, na pintura mais confortável como a de retratos e paisagens. Precisava trabalhar e sobreviver na cidade e os retratos, usando uma expressão de Sérgio Micelli, são “imagens negociadas”, muitas vezes encomendadas por pessoas da sociedade para registro da família ou para ascensão social.

O período traz para Malfatti grandes modificações. Ela pinta naturezas-mortas, temáticas de nacionalismo com tipo caipira e paisagens, além dos retratos. As obras em nada lembram títulos como *O Homem Amarelo (Anexo A)*, *A Boba (Anexo B)*, *A Onda (Anexo C)*, *A Ventania (Anexo D)*, *O Farol (Anexo E)*. Para Batista (2006, p. 244), “os títulos não eram mais coloridos, nem lembravam teorias estéticas [...], não só os temas, mas também a técnica se ‘adocica’.”

A Mulher de Cabelos Verdes foi

pintada nos Estados Unidos, ano letivo 1915/16, na *Independent School of Art*. Uma das telas que mais chocou o meio paulistano na individual de 1917/18. Em 1957 ainda se encontrava na coleção da artista (Ibid., p. 30).

Por ocasião de uma visita à casa da pintora, Di Cavalcanti e alguns jornalistas estimularam a exposição de 1917. O depoimento da pintora o confirma:

Em uma tarde de novembro apareceram em casa alguns jornalistas com o Di Cavalcanti e Arnaldo Simões Pinto. Foram eles que me entusiasmaram a fazer uma exposição, que eu não queria mais fazer em virtude da opinião negativa dos que rodeavam. Mais eu recalcitrava, mais eles insistiam. E venceram (MALFATTI apud BATISTA, 2006, p.194).

À época, sua concepção de arte foi considerada bizarra e absolutamente curiosa, o clima da exposição foi tenso, apesar de a artista evitar a colocação de seus pastéis e nus em carvão, com suas distorções e deformações, que teriam certamente causado muito mais alvoroço. Batista (Ibid., p. 196) afirma: “fica patente a mistura de determinação e apreensão

³³ Expressão de Batista.

de Anita Malfatti, que agora conhecia o meio artístico brasileiro a ponto de saber que sua obra era de difícil compreensão, um enigma, um objeto estranho a ele”. Segundo a biógrafa, a artista tinha uma intenção didática, queria fazer-se conhecer por meio de uma nova arte que era aceita e praticada por muitos no exterior e fazer a arte moderna ser aceita e compreendida em São Paulo.

Em passagens de seu artigo Lobato ataca a pintura da artista como anormal e a visualização de elementos de qualidade por outros visitantes da exposição não era realçada pelo ineditismo da obra, que não conseguia ser analisada a contento, por falta até mesmo de termos críticos e técnicos.

Não é de espantar que uma obra banhada pela beleza gótica fosse tão rechaçada, pichada de paranoica ou de mistificação. Para aqueles que viam na expressão da arte apenas a obediência a leis imutáveis da academia, ou então a sugestão individual de pincelada nervosa, como feridas a uma sensação de proporção e equilíbrio, *A Mulher de Cabelos Verdes* era uma afronta sem tamanho a, por exemplo, vó Anastácia, tão cândida e serena; aquela era, sem dúvida, para a maioria, uma real caricatura de mulher de idade avançada.

Monteiro Lobato certamente ficaria mais satisfeito com a fase seguinte de Anita Malfatti, em que ela se dedicou a pintar retratos como o do *Menino Gilberto (Anexo F)*. O menino retratado era o da família burguesa, bem comportado, penteado, uniformizado, pronto talvez para ir à escola. A mãozinha discreta, do lado esquerdo da obra segura o lenço amarrado na roupa, que lembra uma vestimenta de marinheiro. Os olhos são tediosos, inertes. A boquinha fechada em biquinho harmoniza o rosto perfeito, de queixo marcado e bochechas redondas. O perfeito símbolo da classe a que pertence, a perfeita vítima da família que o privatiza, que o controla, o paparica.

Ele vai à escola, aprender a ser o cidadão; o patriota aprende a escrever, a ler, seguir regras, cantar o hino; torna-se atento às datas comemorativas, vai até fazer desenhos ou pintura, tentando copiar os mestres e gênios da pintura, vai ganhar brinquedos com os quais não se identifica, mas vai tê-los aos montes, entulhados no seu quarto de brinquedo em casa. Seu pai, Julião Vandenbrande, comprou o retrato na individual de Anita Malfatti em 1920, e ele será para sempre o símbolo do que a família espera dele. O registro de uma classe social, um menino privilegiado nos bens, mas triste de alma, roubado em sua infância e na sua possibilidade de ser criança.

A trajetória da pintora pode ter sido tortuosa e marcada por traumas que vieram a traçar contradições em suas imagens, mas isso não apaga a expressão de uma mulher que, em plena guerra, trava com as tintas o combate geométrico de preenchimento de linhas e cores

que formam contornos deformados, pulsantes. Uma mulher de cabelos verdes acena para uma metamorfose do humano, o que aterroriza e ao mesmo tempo cativa pela dramaticidade do retrato não convencional.

A imagem é dissonante, contrastante. Espera-se de uma senhora que se adorne como as normas de conduta rezam, e o rosto tranquilo não prepara para o aspecto paralisante dos cabelos, bem presos, mas rebeldes na coloração. É o detalhe, sugerido por Benjamim. Deixa entrever a experiência do sublime ampliado, do lado obscuro que rompe com a configuração simplista das coisas para recepcionar o diferente.

A totalidade, no particular, um universo na partícula de cor, um traço de uma época que revoluciona o modo de entender as possibilidades elásticas da pintura, ultrapassando a moldura do quadro, expondo a natureza corpórea do ser humano que é desconhecido, fragmentado, contraditório em sua essência.

Aqui encontra-se a proximidade com a reflexão, que, antes de dissociar, sintetiza a natureza e a história, indicia, denuncia, põe em suspenso a mirada, assombra, para logo depois fazer estalar o ruído, a ruína, o que incomoda, o dispositivo abundantemente colorido, expressivo, manifesto.

Na obra de Malfatti vê-se o retrato elaborado de uma mulher que encanta pela alegoria da vida negativamente dialética, que ora vigora em uma infância poética ora suspira na caducidade empenhada na morte.

Anita passou, segundo a biógrafa Batista, por uma fase de descaminho, a dualidade estava presente em suas exposições seguintes: ela transitou entre o trabalho para a venda e a criação, entre “a técnica fácil e a técnica difícil,”³⁴ entre a decoração e arte. O estilo também visitava a modernidade, o clássico e um certo primitivismo em algumas telas.

Sua veia educadora também merece ser citada. A preocupação com a infância, com seus alunos, as aulas de desenho e pintura ministradas primeiramente em escolas, depois no ateliê em sua garagem, primavam pelo objetivo de fazer os estudantes se expressarem, a pintora queria para seus alunos a liberdade no desenvolver individual de tendências criativas.

A militância pela classe dos artistas plásticos, que defendia por meio da participação na famosa Sociedade Pró Arte Moderna (SPAM) e no Clube dos Artistas (CAM), ou mesmo sua breve passagem na Associação Cívica Feminina mostram, uma inquietude, manifestações públicas de força que pareciam inexpressivas para muitos.

A difícil situação financeira era enfrentada com dignidade. Além das aulas

³⁴ Expressões da artista.

divulgadas em panfletos, amigos lhe traziam compradores, encomendas, ela fazia trabalhos para venda como ilustrações, retratos como o citado acima, dava cursos. Batista (2006, p. 401) comenta: “Nesta luta pela subsistência, a pintora se dispersou muito nos anos 30, chegando até, pode-se dizer, a encarar o papel do artista de maneira diferente: não mais um criador, dono de uma expressão própria, mas um profissional que respondia às demandas do meio...”

Sua participação em mostras individuais em 1929, 1935, 1937 ou mesmo o aceite de convites para integrar o comitê organizador de salões como o de 1931, em que também expôs, salão intitulado revolucionário, justamente por iniciativas da pintora de mesclar no meio acadêmico obras marcadamente modernistas e inovadoras, foram algumas de suas ações, caracterizadas, aos olhos das pessoas, como partes de um caminho que tendeu para a dispersão.

A pintura de telas com aspectos mais realistas, a preocupação com o refinamento da técnica não apaga o pioneirismo de Malfatti, que conviveu com rótulos de heterogeneidade dados pelos críticos, ao lado de elogios que reverenciavam a modernidade de suas produções que já anunciavam novos tempos para a pintura brasileira quando famosos pintores da época ainda engatinhavam em suas tentativas de criar um estilo próprio.

A artista foi uma mulher que conseguiu se reinventar em meio a um turbilhão de acontecimentos complicados, aceitando suas limitações até mesmo físicas (atrofia na mão direita e no braço direito) e traçando uma expressão plástica condizente com suas contradições humanas. A dor, a luta, a busca por uma condição de reconhecimento como mulher artista e ao mesmo tempo a solidão que assola o olhar de muitos de seus retratos são ingredientes de sua poesia.

A mulher de cabelos verdes é Anita. O fundo sóbrio dá lugar a uma figura forte, verdadeiro enigma de cores substanciosas, que também é calma, constante em uma resistência imagética que cativa, atrai, desenhando, entretanto, incompreensão para o olhar desavisado que procura o usual, o comum, a conformação. A senhora não está enfeitada com brincos, anéis, pulseiras, sua indumentária e feições de coloração sonora assumem a centralidade que a pintora dava aos seus personagens vivos, falantes, humanos.

Sua força interior e o arrebatamento de sua obra podem ser detectados em palavras ditas no final de sua vida em que, referindo-se a suas paisagens, pinturas da região do interior de Minas, ela não acredita poder ser julgada por uma ou outra fase, mas se reconhece como “pintora brasileira”. A pintura exclusiva de imagens marcadamente góticas como a escolhida por mim, ou mesmo aquelas anexadas, com características revolucionárias, também seria uma prisão, na visão de Anita.

DIANE ARBUS

Sem título, 1970

A obra integral de Diane Arbus leva às últimas consequências o fora do convencional de que tenho falado até agora para caracterizar a beleza gótica investigada e buscada em imagens como um outro referencial para o trabalho com a infância. Um trecho de 2004 de autoria de Mossé, capturado de um texto veiculado na internet mostra isso.

Nas décadas de cinquenta e sessenta, Diane Arbus, munida de uma Rolleiflex, mudou os rumos da fotografia ao buscar nas pessoas comuns das ruas de Nova York os seus modelos. Apesar de pertencer a uma família da alta burguesia e de ser fotógrafa de moda, Arbus optou por fazer de sua arte fotos despojadas de qualquer glamour. Os retratos são sempre em preto e branco. Percebe-se que seus modelos posam extáticos para ela, o olhar fixo na câmera. O que se vê são pessoas cruamente expostas em sua precária condição humana, fortemente marcadas por um traço, ou vários, que as insere num grupo específico, uma comunidade ou o que hoje modernamente chamamos de uma “tribo”: imigrantes, travestis, velhos, nudistas, mascarados, atores, ‘freaks’, etc. Com isso Arbus abre um curioso diálogo entre aparência e identidade, ilusão e crença, teatro e realidade (MOSSÉ, 2004)³⁵.

³⁵ <http://oseculoprodigioso.blogspot.com.br/2007/03/arbus-diane-fotografia.html>

A ambiguidade das imagens da artista cerca as cenas que ela retrata nesta proposta de desvelar lugares e sujeitos marginais, que não seriam opção para figurar no ensino de arte em que domina a perspectiva da beleza tradicional e um entendimento clássico do que seria adequado para as crianças no trabalho de leitura de imagens.

Sua obra é absolutamente contemporânea do ponto de vista da contextualização dos modelos e suas histórias e sujeitos são considerados bizarros, diversificados em sua esquisitices, alternativos.

Diane Nemerov nasceu em Nova York no dia 14 de março de 1923. Aos quatorze anos conheceu Allan Arbus com quem se casaria quatro anos depois. Foi com ele que Diane aprendeu a fotografar. Em 1959 foi procurar seu próprio caminho. Nesta altura já começou a se interessar por fotografar os *freaks* que ela adorava e pelos quais afirmava sentir ao mesmo tempo fascinação e vergonha: ‘como um personagem de um conto de fadas o *freak* aparece para nos obrigar a decifrar um *puzzle*’. E ela continua dizendo que “a maioria das pessoas passam a vida temendo uma experiência traumática. Os *freaks* nasceram banhados pelo trauma. Com isso passaram no teste da vida. São aristocratas” (MOSSÉ, 2004)³⁶.

A imagem selecionada mostra uma brincadeira de jovens com Síndrome de Down, que hoje é bastante estudada, divulgada e conhecida em suas especificidades. A realidade da época, todavia, era outra, o que não deixa de incomodar nos dias atuais, já que os padrões de corpo e beleza são mais rígidos que nunca, e a indústria cultural está mais do que disposta a alardear nas imagens da mídia e nas letras de música qual é a concepção de corpo que interessa e o trato que se deve dedicar à mulher na simbologia da beleza: traços de malícia, glamour ou mesmo sexualização precoce. Esta imagem foi escolhida propositalmente, ela não é literal na referência à síndrome se comparada a outra fotografia da artista do mesmo ano, também sem título (*Anexo G*). Nem é literal na referência à infância, o que eu poderia facilmente fazer, escolhendo a obra *Uma Criança Chorando*, de 1967, (*Anexo H*), também da artista.

A imagem pela qual optei causa estranheza, é sutil, contrária a uma fotografia massificada de criança tão propagada em comerciais, o estereótipo da criança modelo, perfeita, com predicados de “bebê johnson”. Certamente as jovens de Diane Arbus ou mesmo a sua criança que chora não seriam a escolha número um de uma companhia como a *Johnson & Johnson*, uma das empresas patrocinadoras globais da Copa do Mundo de 2014, que trabalha com dizeres anunciantes de uma vida melhor para os consumidores de seus produtos, uma vida mais fácil, mais limpa e higiênica.

³⁶ <http://oseculoprodigioso.blogspot.com.br/2007/03/arbus-diane-fotografia.html>

A vida desses e de outros modelos de Diane claramente transita por caminhos de brincadeira, de alegria, de riso e irreverência, mas também de tristeza, de preconceito, assombro, melancolia, solidão.

A questão da inclusão também é cercada de polêmicas. Não pretendo empreender aqui uma análise conjuntural de assunto tão complexo. Sabe-se de discursos que denunciam uma ideologia que mais segrega do que realmente mostra uma verdadeira abertura para o diferente, discursos que ditam as regras para a moda vigente nos circuitos educacionais, sem atacar, de fato, as raízes do problema, nem tampouco eleger os problemas de fundo que poderiam se localizar nas demandas do governo para atingir metas da aclamada, internacionalmente, democratização da escola, a escola para todos. Ao mesmo tempo, há seriedade no tratamento desse assunto, verdadeiros marcos de mudança que trouxeram para a centralidade um entendimento mais aprofundado sobre a exclusão, que era um tema marginal.

O intuito aqui é mostrar como a foto de Arbus, por meio da arte, pode suscitar o debate da diferença, retomar a controvérsia da desigualdade, da equidade, assumir uma referência que decerto seria questionada no ideário de identificação das próprias crianças.

A imagem de Arbus possibilita uma experiência de choque com essas e mais questões. A visão da brincadeira livre poderia desencadear muitos questionamentos na Educação infantil, talvez as crianças se sentissem estimuladas a brincar, talvez se mostrassem curiosas com o jeito “diferente” das meninas, de suas roupas, movimentação próxima de uma ginástica, dança, jogo dramático.

A luz clara na fotografia não mostra artifícios para encobrir a realidade exposta das meninas em pose. Consideradas normais ou não, elas estão ali, sem melindres, livres para brincar, não há filtro que amenize ou disfarce qualquer aspecto da cena, é a vida real sem máscaras ou truques.

A própria técnica da fotógrafa é testemunha de sua franqueza ao criar imagens que mostram pouca distância e a preocupação em ser honesta. Ela se aproxima física e emocionalmente dos retratados, de forma intencional, então se percebe nitidamente que “seu equipamento a forçava a chegar perto das pessoas que fotografava, um embate físico, mas também psicológico. Arbus tinha consciência de que o ato fotográfico era, de certa forma, brutal, como ela mesma declarou: Eu acho que dói um pouco, ser fotografado”(LIMA, 2011, p. 113).

Devota do médio formato, com todo detalhe e clareza que ele proporciona, especialmente em preto e branco, Arbus usou predominantemente duas câmeras ao longo de sua carreira: uma Rolleiflex com duas lentes e uma Mamiya. Este tipo de câmera é carregada no meio do corpo, e não na altura

dos olhos. O fotógrafo faz o enquadramento olhando por cima da câmera, onde a imagem aparece invertida. Essa diferença interfere profundamente na relação entre fotógrafo e fotografado: não há um intermediário, o retratado olha diretamente para o fotógrafo e não para a câmera. Outra particularidade é que normalmente estas câmeras são desprovidas de um fotômetro próprio, o que as torna mais apropriadas para ambientes de luz controlada (interiores) além de particularmente lentas: em ambientes internos, requerem o uso de um tripé, que envolve a escolha de um lugar fixo, um posicionamento de todos os elementos. Também é preciso medir a luz com um fotômetro externo, aproximando-o do rosto das pessoas, caminhar em direção ao Outro, tocar sua face, sentir sua respiração. O último elemento da composição a tomar seu lugar é Diane Arbus, quando caminha até atrás de onde está a câmera. O que determinaria o momento do disparo? Quem responde é a própria Diane Arbus: “Eu não pressiono o disparador, a imagem o faz. É como ser derrotado suavemente” (Ibid., p. 113).

A autora (Ibid., p. 111) detalha a maneira como a artista transforma a estranheza e bizarrice em intimidade, transformando a leitura do que poderia ser considerado tragédia em normalidade estranha, como se de fato elas não tratassem daquilo que à primeira vista parecem mostrar, nudez, gigantismo, personagens circenses, travestis, tipos curiosos, indivíduos portadores de síndromes. A “aberração visível da superfície” deve ser tirada porque a obra fala de tudo o que fica, seres humanos contraditórios, que não se envergonham de suas belezas góticas maravilhosamente escancaradas.

O estranho de Freud certamente recepciona essa lógica que desloca o título de estranheza para o que é absolutamente familiar e só por isso é tratado como estranho, um estranho natural como na música da cantora Maria Gadú³⁷.

Lima (2011) reconhece quase que a presença física da artista nas imagens que ela cria com suas câmeras, percebe a tensão do olhar da fotógrafa, que capta imagens, mas também uma ternura, um reconhecimento de iguais, uma dialética negativa premente, que embaraça, atrai.

As meninas que brincam, na foto de 1970, sem título, personificam essa beleza, que, muitas vezes, é titulada, rotulada, não é entendida nos detalhes de uma síndrome, que não apaga a alegria de uma infância brincante, na efemeridade de uma imagem inesgotável em interpretações, sentidos múltiplos que tocam a todos nesta dinâmica negativa de afirmação, caminhos, retornos, campos de força de ideias que assombram, irradiam significações.

³⁷ Será que te conheço desde a infância /Será que na infância eu parti /Prum mundo imaginado por você /Ou por você um mundo veio/ E a infância assim se foi/ Meu canto hoje dobra as tuas notas /Me olhas como se fosse normal /Me coro ao seguir a tua rota /Meu abraço te amarrota /Meu estranho natural.

SONI-PIN

Amarras
Pigmento sobre tela - 100x100cm

Sônia Maria da Silva, nome artístico Soni-Pin, é uma artista goiana que acredita na arte como trabalho, aborda a criação como um processo que nada tem de aleatório, mas que também é alimento da alma. Em sua visão, a obra não surge do vazio e a arte exige treino na técnica. A imagem que ela produz vem de uma partitura interna acumulada nas aprendizagens ao longo de sua vida.

Soni-Pin, nascida em Itumbiara, Goiás, é graduada em Artes Visuais pela UFG, premiada, com o conjunto da obra apresentado em exposições individuais e coletivas. Envolvida com a arte desde muito cedo, já nos primeiros dias de aula, na escola, fazia teatro, gostava de música, da pintura e do desenho, estes últimos parecem ser a sua paixão. O traço solto, inquieto é fruto de um trabalho que ela intitula visceral, gestual, nele há uma urgência. No contato com a escultura e com o barro, não acreditava que eles atendiam a sua necessidade

imediate de fazer e ver o trabalho pronto, por ser manifestações mais demoradas, que demandam mais tempo para execução e chegada no aspecto final.

Ela afirma ter passado, em sua trajetória, por alguns períodos de experiência com os materiais: em uma primeira fase, sua produção não é figurativa, na segunda passou a manusear a tinta acrílica, posteriormente, a tinta a óleo, com a qual teve certa dificuldade. Mesmo assim, pintou uma série chamada Crise da Modernidade, com imagens fortes, figuras se diluindo, uma fase de emprego da cor.

A última fase caracteriza-se por muita pesquisa com materiais diversos, pela técnica mista, que abarca desenho e pintura a um só tempo, ou mesmo pigmentos, giz pastel oleoso, giz pastel seco. Nessa fase ela procura abandonar o pincel para conseguir alcançar, nas suas palavras, “efeitos inusitados”.

A obra objeto de análise é uma imagem figurativa, de pigmento sobre tela, datada do ano de 2008 e foi escolhida pela dramaticidade da cena, que, como toda a obra da artista dá a sensação nítida de tocar em assuntos que são bastante contemporâneos, não se desvinculam de uma crítica de aspecto social, apesar de não ter sido feita com este fim: o de discutir mensagens herméticas em seus significados.

O contato real com a autora de *Amarras* deu-me a certeza que eu já tive ao ver suas exposições ACASO e HUMANOS, estava diante de uma pessoa de posse de uma capacidade infinita de produzir imagens de inquestionável beleza gótica.

As palavras de Brasigóis Felício expressam bem essa característica:

Há obras de arte que apenas se movem no mistério. As que saem da paleta desta pertencem a este grupo seletivo e diminuto. Impossível manter-se indiferente à estranha força emanada das telas de Soni-Pin. São rostos, figuras humanas mergulhadas em profundo pesar e desencanto – plástica metáfora de uma inversão de consciência que faz as pessoas agirem como máquinas, presas aos condicionamentos e à alienação de uma sociedade voltada para o Ter e a aparência, tragicamente a afastar-se da do Ser e da essência. Afundadas em pesar e desencanto, sobrevivem apenas, em meio à desolação e à sombra da desesperança, vivem em solidão infértil, no caminho para os abismos, de uma humanidade que se torna a cada dia mais desumana (FELÍCIO, 2010).

Em minha leitura não constato apenas solidão, desesperança, pelo contrário, enxergo nas mulheres a ternura, delicadeza, e, ainda, a possibilidade de ver além, apesar dos olhos praticamente vendados das personagens que Soni-Pin convida a figurarem aqui. Elas expressam dor, mas não são inertes, o movimento da pincelada indica um rodopiar, um gestual circular, que a própria artista considera símbolo da integridade³⁸.

³⁸ Depoimento dado em um vídeo sobre a artista acerca do círculo, presente em outras telas, fruto de suas leituras de Jung,

A suavidade, dos tons pastéis, contrasta com o preto que marca os contornos fortes, os cabelos, as amarras. São mulheres sensíveis, que parecem pedir socorro, suplicam ajuda, entretanto não perdem suas essências, esperam o momento certo para reivindicar seus direitos.

A beleza gótica está presente neste jogo infinito entre padecer, vencer, esperar, libertar, suportar, denunciar. Assombro e emotividade diferenciam estas mulheres que poderiam ser Ulisses na sua aventura de entregar-se a perigosas seduções, que experimenta para depois sair mais astuto, sábio, em um caminho desviante, que não aceita a unidade e a consolida na multiplicidade dissonante da vida.

Elas abandonam-se na dor, deixam-se prender para ter o triunfo da escapada. No fim sairão vencedoras em uma luta que já se inicia com perda da identidade, mudança. Na realidade, o combate confirma suas vitórias diante de tão poderosas forças sociais que abafam o indivíduo pensante na periferia, para que ele não se revolte, apenas concorde, aceite, conforme-se com o que lhe é imposto.

A mulher artista mostra aqui mulheres sobreviventes, que sacrificam sua história, sua privacidade, na troca pelo sacrifício momentâneo, pela exposição que desnuda, comunica, busca divisar espaço em uma estrutura social que reserva apenas a vergonha para as vozes que questionam, perguntam, perscrutam o silêncio.

São mulheres que não perderam-se na incredulidade, na transparência de suas figuras dão vazão a uma audaciosa vida, que substitui o embuste com pretensão de verdade falaciosa pela incerteza da busca.

As amarras são lembretes valiosos da necessidade da espera, a proscricção a que são submetidas dá-lhes vida, o desencanto margeia seus pensamentos, apenas para reforçar sua vontade de atrair a desacomodação para suas atitudes.

Elas seguem a dissonância, sabem que o desafio é cegueira que enterra os corpos no lamaçal harmônico de falsa felicidade. Sublimam seu enigma na tragédia que mistura desejo, incompletude, mudança, transformação, esperança.

Penso na recepção desta obra no universo da escola, a riqueza plástica, o uso cuidadoso do material plantando curiosidade, frustrando as expectativas por uma beleza comum, mas portadora da força da linha contestadora, que reflete a inclinação para a melancolia, formulada na vontade insuportável da expressão que, em última instância, liberta, emancipa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio como forma perpassou toda a investigação na tentativa de oferecer reflexões acerca dos aspectos do tema “A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto da indústria cultural” sem esgotá-lo, mas aprofundando as interfaces entre os capítulos, com a argumentação efêmera, dos campos de força que firmaram uma constelação de ideias.

Segundo Adorno (2003), na Alemanha,

o ensaio provoca resistência porque evoca aquela liberdade de espírito que, após o fracasso de um Iluminismo cada vez mais morno desde a era leibniziana, até hoje, não conseguiu se desenvolver adequadamente, nem mesmo sob as condições de uma liberdade formal, estando sempre disposta a proclamar como sua verdadeira demanda a subordinação a uma instância qualquer. O ensaio, porém, não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram (ADORNO, 2003, p. 16).

Essa postura recorrente na realidade nos dias atuais e a afirmação de que o ensaio não sustenta um trabalho acadêmico é uma crítica infundada, já que esta investigação se fundamenta no pressuposto de que é pela resistência que é possível perceber o ensaio como aparato forte, que incomoda, que protesta contra algumas regras do discurso cartesiano. Chega-se ao outro lado da resistência, a de quem o renuncia e celebra o pensamento estabelecido, mas ele se declara contra os ideais das certezas.

O frankfurtiano afirma:

Todos os seus conceitos devem ser expostos de modo a carregar os outros, cada conceito deve ser articulado por suas configurações com os demais. No ensaio, elementos discretamente separados entre si são reunidos em um todo legível; ele não constrói nenhum andaime ou estrutura. Mas, enquanto configuração, os elementos se cristalizam por seu movimento. Essa configuração é um campo de forças, assim como cada formação do espírito, sob o olhar do ensaio, deve se transformar em um campo de forças (Ibid., p. 31).

Na forma de ensaio as ideias foram enunciadas sem pretensão de completude e continuidade, há uma rebeldia estética que obedece unicamente ao motivo da crítica epistemológica, que busca a exposição do objeto, permitindo interrupções necessárias e uma relativização própria. O assunto em questão é sempre um conflito em suspenso e a

descontinuidade, portanto, é essencial. Esta formatação “pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada; ele encontra sua unidade ao buscá-la através dessas fraturas, e não ao aplinar a realidade fraturada. A harmonia uníssona da ordem lógica dissimula a essência antagônica daquilo sobre o que se impõe” (Ibid., p. 35).

A experimentação é condição *sine qua non* para a efetividade do ensaio, que, negando qualquer sistemática tradicional, é mais aberto que ela gostaria, mas ao mesmo tempo mais fechado, ele acolhe o objeto por meio de uma unidade muito própria, que conjuga a experiência e a teoria, sem chegar a conclusões. O objeto, nesta forma de exposição, é revirado, questionado, submetido a reflexões, enredado numa trama que permite a construção de uma constelação de acepções.

o ensaio é também mais fechado, porque trabalha enfaticamente na forma de exposição. A consciência da não-identidade entre o modo de exposição e a coisa impõe à exposição um esforço sem limites. Apenas nisso o ensaio é semelhante à arte; no resto, ele necessariamente se aproxima da teoria, em razão dos conceitos que nele aparecem, trazendo de fora não só seus significados, mas também seus referenciais teóricos (Ibid., p. 37).

Como crítica da ideologia, seu tema celebra os detalhes na ênfase em um caráter antecipatório e audacioso de exposição e a negação permite um jogo entre verdade, inverdade, solidez, instabilidade, persuasão, determinação, deduções conclusivas e conexões transversais, coordenação, subordinação.

o ensaio é mais dinâmico do que o pensamento tradicional, por causa da tensão entre a exposição e o exposto. Mas, ao mesmo tempo, ele também é mais estático, por ser uma construção baseada na justaposição de elementos. É somente nisso que reside sua afinidade com a imagem, embora este caráter estático seja, ele mesmo, fruto de relações de tensão até certo ponto imobilizadas. A serena flexibilidade do raciocínio do ensaísta obriga-o a uma intensidade maior que a do pensamento discursivo, porque o ensaio não procede cega e automaticamente como este, mas sim precisa a todo instante refletir sobre si mesmo (Ibid., p. 44).

Esta tensa volta constante a sua própria estruturação e a coordenação das ideias justapostas não elimina as suspeitas sobre o ensaio, o que acaba sendo, sem equívocos, uma anacronia; louvado hipocritamente como estimulante e intuitivo, é considerado como de segunda ordem, mas ele se ocupa do que parece ser residual, dos pontos cegos do objeto. Ele faz emergir, em sua dinâmica, o vazio, pretende “desencavar com os conceitos, aquilo que não cabe em conceitos, ou aquilo que, através das contradições em que os conceitos se enredam, acaba revelando que a rede de objetividade desses conceitos é meramente um arranjo subjetivo” (Ibid.).

Os vetores do campo de força deste trabalho foram a crítica, a experiência estética, a infância e a beleza gótica elementos que se inserem em pequenos ensaios hereges do ponto de vista hermético, da desaprovação do espírito científico ortodoxo. As perguntas elencadas no início da pesquisa e no decorrer dos capítulos ganharam conformação em respostas provisórias no conjunto total e ao mesmo tempo fragmentado das ideias. Isso se comprova no fato de que ao tratar de um aspecto especial da temática geral, todos os demais aspectos fraturados foram convocados.

As questões cercaram constantemente os vetores citados, e foram discutidos: o papel da arte e da estética na educação da infância; os elementos a serem trabalhados na educação escolar com vistas à experiência estética na educação infantil; as representações da indústria cultural diante do campo da arte e dos planejamentos destinados à educação infantil; os caminhos de avanço da educação da infância em relação à questão de gênero e de construção de uma linguagem estética; uma proposta de construção de uma leitura mais rica de imagens e de experiências estéticas; a beleza gótica e as reformulações qualitativas no desenvolvimento de um trabalho com a arte responsável, comprometida ou coerente com uma concepção de estética livre das amarras da indústria cultural para a infância.

A Teoria Crítica foi o aporte teórico mediante a qual os argumentos foram construídos, sem perder de vista, entretanto, a preocupação com a instância ensaística em sua dinamicidade e o entendimento do sentido novo e atual da dialética negativa em tempos contemporâneos. Herdeira de categorias bastante complexas, esta teoria vem aqui aclarar, por meio da crítica, como a indústria cultural precisa ser combatida, tendo em vista sua introdução subreptícia na educação da infância, que, como nível inicial de formação na escola, lida de forma muito natural com o consumo de mercadorias culturais, oferecendo às crianças uma experiência que está longe de ser estética.

O ensino de arte é, portanto, questionado à medida que reproduz na instituição educativa os interesses que rondam a arte na sociedade e afastam de seu potencial a possibilidade de instigar a autonomia, a resistência e a mimeses, características da experiência estética viva, conforme Adorno. Este processo de questionamento é aprofundado, pois, como se viu ao longo do texto, a reflexão estética tem o desafio de mostrar que a autonomia das obras de arte nega a lei do mercado e ao mesmo tempo a institui, incorporando os antagonismos sociais, criticando-os.

A distinção entre o produto cultural e a obra de arte não encontra resposta simples, mas, sim o movimento vivo de problematização da experiência estética que, guiada pela dialética negativa, dá a única certeza de não fornecer certezas, de estar sempre guarnecida

pela crítica que recoloca a compreensão da arte num campo de linhas tortuosas, não circunscritas, apontando para diferentes direções de acordo com os contextos de produção, recepção dos objetos artísticos, que carregam sua particularidade no universal e vice-versa.

Em Adorno busquei, em sua *Teoria Estética*, o entendimento da obra de arte na experiência estética viva, o sentido da formação da infância na escola com o objetivo de emancipação, mediante o trabalho com conceitos efêmeros, com as ideias consteladas, tensas e as imagens pensamento. Em Benjamin a crítica a uma experiência pobre ocorrida na atualidade, o rechaço ao progresso, ao positivismo na arte, o recobrar da infância em sua especificidade, as imagens dialéticas, a dialética em suspenso, o pensar poético e mergulhado na profecia, na sensibilidade, que revela o mundo em um detalhe. Por intermédio das teorias de Marcuse, a cultura afirmativa foi posta em questão, o discurso que proclama a falsidade da consciência, da felicidade na dessublimação regressiva foi mostrado, bem como a divisão sobre sensível e inteligível, divisão retomada por Alicia Entel para explicar o prejuízo sofrido pelas imagens na sua potencialidade de cognição. Por meio desse pensamento, a apresentação da beleza gótica encontrou caminho e expressão, finalmente, nas imagens de mulheres artistas que foram selecionadas como uma opção mais apropriada para a experiência estética no ensino de arte da educação infantil.

O primeiro capítulo mostrou as concepções teóricas da Escola de Frankfurt, importantes para a compreensão da experiência estética na educação da infância, tendo em vista a dialética negativa de Adorno, compartilhada pelos frankfurtianos. Em outras palavras, o conceito de experiência estética foi explicitado à luz da Teoria Crítica, assim como o de obra de arte e as primeiras pistas sobre o saber sensível foram dadas. Foram mencionados, também, posicionamentos importantes sobre a interpretação adorniana da teoria do conhecimento.

A segunda parte da pesquisa evidenciou alguns desdobramentos da experiência estética baseada na fruição epidérmica do produto cultural: aposta praticamente exclusiva nos homens como modelos de excelência na produção artística; culto aos famosos e sacralização do artista e da arte; destruição crescente do papel da arte na educação; pseudoformação no ensino de arte na escola. Trouxe, portanto, uma discussão sobre os limites que a indústria cultural impõe à criança por meio de uma experiência estética empobrecida, que precisa ser criticada e denunciada. Foi aprofundado o entendimento sobre a vivência com a arte que tem ocorrido na educação da infância, compreensão delineada no primeiro capítulo e foram reunidos autores que discorrem sobre a Teoria Crítica no âmbito da educação e autores do campo da arte, adeptos de uma experiência estética viva, criativa. Eles criticam a indústria

cultural no que ela tem implementado, no campo das ideias e discursos, como planejamento do ensino de arte para a infância.

No terceiro capítulo foram desenvolvidos novos sentidos da crítica por meio do saber sensível das imagens, elucidou-se o pensamento videológico, uma nova tese cognitiva, que considera as imagens meio para a construção do conhecimento, resgata a unicidade entre o inteligível e o sensível e propõe a beleza gótica como essência do saber sensível. Discutiu-se a beleza gótica, nos tempos contemporâneos, apresentando-a como a essência da experiência estética viva de Adorno na educação da infância. As contribuições acerca da beleza gótica foram essenciais para a leitura das imagens feita no quarto capítulo, selecionadas por ser exemplos que se aproximam do que poderia aparecer no currículo da arte “ensinada” na educação infantil.

Dar forma concreta à discussão da beleza gótica como substância para a experiência estética na infância foi o objetivo do capítulo final deste estudo. Como um novo modelo de imagens que são muitas vezes esquecidas no discurso que proscreve o que é considerado diferente, marginal, residual, elas são uma opção que pode propiciar um olhar assombrado para a leitura crítica de imagens, as imagens de mulheres artistas, que conjugam o saber sensível e a beleza gótica, dialogando com os tempos contemporâneos. Incitam reflexão, saem do universo cultural viciado em uma visão apenas europeia, masculina, branca da produção artística e promovem eco para o pensamento videológico, que recepciona o triste, o trágico, o melodramático, que também tem sua beleza, é cômico e terno, ingênuo, como a criança.

O papel da crítica cultural que atravessou estes capítulos foi o de fundamentar-se na própria cultura, para construir suas bases, sem presunção acerca de pontos de vistas que poderiam impor certezas. Mas, por meio do questionamento circular, em um sentido experimental, colocar sob suspeita essa própria crítica, como afirma Thomson (2010, p. 106), em suas “premissas e cumplicidades que a tornam possível, mas que bloqueiam a mudança”.

Com Adorno, compartilhou-se especialmente uma posição com a qual não há pretensão de ajustamento a uma análise formal da obra de arte em sua composição material, tampouco reduzir o entendimento dos objetos artísticos a sua história. Caminhar por essas duas posições e ao mesmo tempo refutá-las é o que faz o frankfurtiano, no que Thomson (Ibid., p. 87) chama de “desconfortável ato de equilibrismo do filósofo”. Esta postura diante da discriminação da obra apóia-se, como se viu no trabalho, na concepção que leva em conta as questões de forma e conteúdo, de maneira a considerar a dialética negativa implícita, ou seja, nem a forma é o mais importante, nem o conteúdo, nem a história ganha enlevo sobre a arte, nem a arte é valorizada em sua linguagem específica, olvidando seu contexto.

Com a leitura das imagens de obras das mulheres artistas, objeto do quarto capítulo, buscou-se demonstrar a dinâmica da dialética negativa em obras que oferecerem um movimento constantemente negativo, fruto de uma experiência estética que conjuga história e composição material, conteúdo e forma.

Segundo Thomson, para Adorno uma obra de arte é crítica desde o seu nascedouro, “ela é inerentemente uma negociação com a tradição, com outras obras de arte e, portanto, implicitamente, avaliação ou comentário sobre o material conceitual. Tratar a arte seriamente não é trair a obra de arte, mas tratá-la com o respeito que merece” (Ibid., p. 90).

É preciso lembrar que a experiência estética de mimeses, de autonomia e resistência, proposta para a escola na educação da infância, refuta a concepção de obra de arte que é explorada pela sociedade comercial, que vende a ideia de naturalidade, de fuga da existência do duro cotidiano, entretenimento barato. Nessa proposta, ressalta-se o respeito pela arte, respeito que se estende às crianças, à infância e a uma educação estética possível.

A proposta deste trabalho já terá se cumprido se a preocupação com o ensino da arte e com uma experiência que seja realmente estética deixem de ocupar um espaço de marginalidade no chão da escola, no currículo, na concretude das ações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001. p. 11-18.

_____. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. N.54. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994, p.92-99.

_____. Educação após Auschwitz. In: **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Notas de Literatura**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

_____. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Sobre música popular. In: **Sociologia**. Coleção Cientistas Sociais, São Paulo: Editora Ática, 1968.

_____. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Teoria Estética**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas. In: **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. O Conceito de Esclarecimento. In: **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.13-25.

BARBOSA, Késia Mendes. **A dessacralização da arte e do artista**. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BATISTA, Marta Rosseti. Anita Malfatti no tempo e no espaço: biografia e estudo da obra. São Paulo: Ed. 34; Edusp, 2006.

BENJAMIM, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obra magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. O narrador. In: **Obra magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. O surrealismo – O último instantâneo da inteligência européia. In: **Obra magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTONI, Luci Mara. Arte, Indústria Cultural e Educação. In: **Indústria Cultural e Educação**. Campinas, SP: Cadernos Cedes 54, 2002. p. 76-81.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. - 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

CALLADO, Ana Arruda. **Maria Martins: uma biografia**. Rio de Janeiro: Gryphus; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Belo Horizonte, MG: CEMIG, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CANTON, Kátia. **Retrato da Arte Moderna: Uma história no Brasil e no mundo ocidental**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COSTA, Cristina. **A imagem da mulher – um estudo de arte brasileira**. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2002.

D'ANDREA, Flávio Fortes. **Desenvolvimento da personalidade**. São Paulo: Difel, 1982.

DUARTE, Rodrigo. Mundo globalizado e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001. p. 43-60.

_____. Reflexões sobre Dialética negativa, Estética e Educação. In: PUCCI, Bruno, GOERGEN, Pedro, FRANCO, Renato (Orgs.). **Dialética negativa, Estética e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____. Teoria crítica da indústria cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FELÍCIO, Brasigóis. Catálogo da Exposição HUMANOS, 2010.

ENTEL, Alicia. **Dialéctica de lo sensible: imágenes entre Leonardo y Walter Benjamin**. Buenos Aires, Argentina: Aidos Editores, 2008.

_____. **El pensamiento videológico y las realidades “micro”**. Apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação e Justiça Social, 2011.

_____. El arte como principio educativo. In: **La infancia y el arte: Infancias, vários**

mundos. Buenos Aires, Argentina: Fund. Walter Benjamin, 2008.

_____. **Estética y política:** Nuevas sensibilidades, nuevos sentidos de la crítica. Apresentado no VII Congresso Internacional de Teoria Crítica: Natureza, Sociedade: Crises. Unicamp, 2010.

_____. La belleza gótica: entre el asombro y la perversión. In: **La belleza “gótica” y otros estudios visuales.** Buenos Aires, Argentina: Aidos Editores, 2010.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Teoria Crítica e Educação: Antecedentes Sociológicos dos Ismos Pedagógicos. O novo velho no velho novo ou deste para aquele. In: PUCCI, Bruno, ZUIN, Antonio Álvares Soares, LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. **Teoria Crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FISCHER, Ernst. A função da arte. In: **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FREUD, Sigmund. O inconsciente. In: **Obras psicológicas de Sigmund Freud:** Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente, volume II. Coordenação geral da tradução de Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 1915/2006.

_____. O mal-estar na civilização. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, estética e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HAMM, Christian Viktor. Estética Negativa: possibilidades de aplicação. In: **Dialética negativa, Estética e Educação.** (Orgs.) FRANCO, Renato, GOERGEN, Pedro, PUCCI, Bruno. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

HARTMANN, Hélio Roque. Adorno: arte e utopia. Entre o pessimismo político e o otimismo estético. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, estética e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

KETTENMANN, Andrea. KAHLO. Madrid, Espanha: Taschen, 2009.

LIMA, Nicole Chagas. Regimes de luz: a fotografia na produção de discontinuidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, CEART/UEDESC, Santa Catarina, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. A vida dos “artistas famosos” educam? Produção de discursos sobre Arte, artista e gênero. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino de artes: Múltiplos Olhares**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 337-356.

_____. **Gênero, artes visuais e docência**. Artigo apresentado no grupo Relações de gênero, feminismo e subjetividades, ST 33, na Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **A concepção de infância retratada nas obras de Candido Portinari**. 2007. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MARCUSE, Herbert. **El arte como forma de la realidad**. Texto postado na web em 12/02/04, original de março de 1972.

_____. **Eros e civilização - uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1966.

_____. A conquista da consciência infeliz: dessublimação repressiva. In: MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MATTOS, Luis Carlos. Luz Natural. São Paulo: Coleção Aplauso, Série Perfil, 2005

MOSSÉ, Maria Helena. O século prodigioso: a arte no século XX. Acesso na web em <http://oseculoprodigioso.blogspot.com.br/2007/03/arbus-diane-fotografia.html>, em abril de 2012.

NARDIN, Heliana Ometto e FERRARO, Mara Rosângela. Artes Visuais na Contemporaneidade. In: **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Indícios de um princípio educativo na crítica musical de Adorno**. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Entre sons (poucos) e silêncios (muitos): a música nos currículos de formação docente**. Rio de Janeiro, 2009.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001. p. 185-195.

PUCCI, Bruno. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PUCCI, Bruno. Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Ensaio Frankfortiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAGO, Margareth. **Trabalho feminino e sexualidade**. In: PRIORE, Mary Del. História das mulheres no Brasil (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar em uma sociedade administrada. In: **Indústria Cultural e Educação**. Campinas, SP: Cadernos Cedes 54, 2002. p. 19-27.

_____. Educação: pensamento e sensibilidade. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor Adorno. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

THOMSON, Alex. Compreender Adorno. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2010.

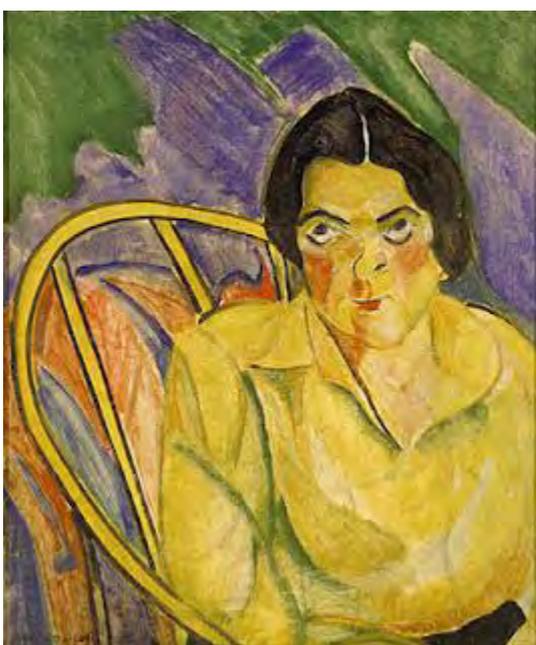
ZAMORA, José Antônio. Theodor W. Adorno: Educar contra la barbarie. In: PUCCI, Bruno, ZUIN, Antonio Álvares Soares, LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ZUIN, Antonio Álvares Soares. O processo de industrialização da cultura na sociedade do espetáculo. In: **Indústria Cultural e Educação**: ensaios, pesquisas, formação. Araraquara: JM Editora, 2003.

_____. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. In: **Indústria Cultural e Educação**. Campinas, SP: Cadernos Cedes 54, 2002. p. 09-18.

ANEXOS

ANEXO A – *O Homem Amarelo* – 1917



ANEXO B - *A Boba* – 1917



ANEXO C- *A Onda* – 1917



ANEXO D - *A Ventania* – 1917



ANEXO E - *O Farol* – 1917



ANEXO F - *Menino Gilberto* – 1919



ANEXO G – *Sem Título* – 1970



ANEXO H – *Uma Criança Chorando* –

1967