

EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: “FECHA OS OLHOS E VÊ”

Glacy Queirós Roure

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil

Resumo: Neste ensaio problematizo um discurso pedagógico que mesmo tendo como objetivo incluir a arte no processo educativo pode vir a esvaziar as dimensões simbólica e real de tal experiência. Isso porque, de modo geral, a arte tem sido concebida como estratégia didático-pedagógica utilizada na transmissão de conteúdos. Em práticas como essas desconsidera-se o que a arte evidencia: não se trata de interpretação ou compreensão, mas do confronto do sujeito com a incompletude do simbólico e com o real irreduzível. Trazer para a discussão o enigma do ato criador a partir de reflexões realizadas pela Filosofia, pela Estética e pela Psicanálise parece-me iluminar as condições e possibilidade de pensarmos experiências estéticas não reflexivas que incluam a “Inelutável modalidade do visível” (JOYCE, 2012).

Palavras-chave: Discurso pedagógico. Arte. Experiência estética. Olhar.

Quanto ao título desse ensaio, penso ser importante assinalar que se a educação é um fenômeno constitutivo da existência humana na direção de um “acontecer”, tem-se como efeito quase natural a presença de inúmeras formas de educação: familiar, profissional, artística, religiosa, etc. Em função de tais possibilidades, estabeleço aqui um pequeno recorte em relação a uma educação de natureza escolar *enformada* por uma determinada discursividade cujo funcionamento aponta para a ilusão de um saber totalizante, desqualificando toda e qualquer forma de experiência que não tenha como pressuposto uma validação “científica” e que não seja categorizada, principalmente, com o uso da metalinguagem. O que significa expurgar do ato educativo uma experiência sensível que não possa ser refletida e qualificada e, portanto, tornada compatível com a certeza. Procedimento que dá prioridade ao sujeito do conhecimento que olha para a experiência não reflexiva com desconfiança e dela se afasta.

Neste ensaio, interessa-me pensar como, neste contexto discursivo em que tudo pode e deve ser compreendido e interpretado, a arte, e de modo especial, a literatura, a música, o teatro e o cinema têm sido incluídos nas práticas educativas de uma educação formal. Ou seja, as questões que aqui proponho traduzem minha preocupação para com um discurso pedagógico que, mesmo tendo como objetivo incluir a arte, em suas diferentes manifestações, como elemento constitutivo no processo educativo, pode vir a esvaziar suas dimensões simbólica e real e, portanto, impossibilitar ao aluno a vivência de uma certa experiência estética que subverta a hegemonia das representações e a homogeneidade dos sentidos. Isso porque, de modo geral, quando a arte – em suas diferentes modalidades – é levada para a sala de aula, esta tem sido concebida como estratégia didático-pedagógica utilizada na transmissão de conteúdos, priorizando sua função descritiva e ilustrativa. Nesse caso, o que está em causa parece-me ser da ordem de uma “interpretação” cujo alcance totalizante está sustentado em um certo saber do professor. Como? Caberá ao professor traduzir um certo saber presente na obra e oferecer ao aluno uma posição de interprete que não escape jamais ao controle do que pode e deve ser pensado em relação a obra em questão. O que penso implicar na morte do interprete e por consequência da posição de observador diante do inexplicável do mundo.

Em práticas como essas, tem sido comum desconsiderar-se aquilo mesmo que a arte evidencia, seja qual for sua forma: de que aí não se trata de interpretação ou compreensão, mas sim do confronto do sujeito com a incompletude do simbólico, com o real irreduzível e por isso mesmo mistério, fonte de estranhamento e criação. Nesse sentido, trata-se menos da efetividade de um texto ou de uma imagem a ser interpretada e conteudizada e mais da possibilidade de que algum abalo aí se dê, produzindo-se no sujeito espectador uma experiência estética inusitada, uma espécie de vacilação da percepção.

Situar-se face ao vazio e ao indizível em detrimento de respostas pré-fixadas poderá furar o fascínio do sujeito por interpretações que se pretendam totalizantes, confrontando-se, ainda, com o sentido e o sem sentido, com o impossível de se ver e de se perceber. Uma experiência do *inexperienciável*, eis como a arte moderna evidenciará a crise do conceito cartesiano de experiência.

Em seu trabalho *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*, Giorgio Agambem (2008, p.26) observa que antes do nascimento da ciência moderna, experiência e conhecimento possuíam cada um seu lugar próprio, “e não só: distintos também eram os sujeitos de que lançavam mão”. Foi em sua busca pela certeza que a ciência moderna fez da experiência conhecimento e estabeleceu como fundamento da ciência experimental “um único novo sujeito”: o sujeito do conhecimento. Como decorrência de tal processo, a ciência moderna liberou “o saber humano como *páthei máthos*, um aprender somente através de e após um sofrimento, que exclui a possibilidade de prever, ou seja, de conhecer com certeza coisa alguma”. (2008, p.27). Deste modo, o conceito moderno de experiência, ou seja, da experiência que se funda sobre o sujeito cartesiano, oferece-se como proteção às surpresas neutralizando seu poder de estranhamento.

Penso não ser demais afirmar que os efeitos de significação decorrentes de tal processo foram e ainda são determinantes na constituição de processos específicos de subjetivação. Melhor dizendo, com a eleição do novo sujeito da ciência: o *ego cogito*, observamos a produção de um tipo de subjetividade que sustenta sentimentos de unicidade e totalidade determinantes na produção da ilusão de um eu pleno. Lembremos do eu substantivado de Descartes: “Eu penso, eu sou”. Um eu que apesar de regido pelas propriedades do intelecto é incapaz de experienciar situações que o coloquem face à fragilidade – sexualidade, enfermidade e morte - e à tragicidade da condição humana: “O que não significa que hoje não existam mais experiências. Mas estas se efetuam fora do homem. E, curiosamente, o homem olha para elas com alívio. (AGAMBEN, 2008, p.23).

Mas que tipo de efeito esse processo acaba por promover no interior da educação, e de forma especial, na produção de um discurso pedagógico que apresenta como referência a razão e a consciência, Pergunto-me, então, se ao serem constituídos por tal discursividade não haverá por parte dos educadores a ilusão de que no interior do processo “ensino-aprendizagem” deve prevalecer um saber que se apresente sem falta. Se assim o for, a ilusão do professor em um “todo a ser sabido” se revelaria determinante na produção de uma ilusão por parte do aluno de “um todo a ser interpretado/compreendido”. A questão se complexifica quando disposto a responder a demanda de um tempo em que tudo não só pode mas deve ser interpretado e

significado pela via de uma metalinguagem, o discurso pedagógico acaba por privilegiar um necessário acesso a um mundo cuja realidade seja sempre visível e representável. Operação que torna cada vez mais difícil o reconhecimento de uma “condição sensível” cuja abertura perceptiva seja capaz de colocar em causa experiências não reflexivas quem incluam o corpo e o olhar.

Ainda em relação a esse discurso pedagógico, penso que o professor, ao ser constituído pelo desejo de tudo agregar a um saber dito científico, assim como pela ilusão de tudo significar, mesmo quando objetiva incluir no processo educativo a experiência artística, promovendo no aluno/interprete atos de liberdade consciente em relação a obra, ainda assim é comum observarmos em sua prática uma espécie de imperativo a uma transparência representacional. Ou seja, mesmo que a obra seja concebida no interior de uma certa “abertura” - como reserva indefinida de significados, uma vez que o ato de interpretação deve se dar de modo totalizante, em uma dimensão transparente e sem ambiguidade, tem-se como consequência uma prática educativa que destaca nessa experiência sua função ilustrativa ou narrativa, privilegiando o “conteúdo de obra”.

Isso nos possibilita compreender o quanto os efeitos de um conceito equivocado de polissemia, lido em Bakhtin (2006), tem sido determinante em práticas direcionadas ao uso da literatura no ensino do português. Neste contexto, é comum observarmos atividades que conduzem o aluno, concebido como sujeito ativo a interpretar e “preencher” - com sua singularidade - os “vazios” de uma obra literária com seus múltiplos significados. Em relação a estas práticas, longe de produzirem equivocções que permitam ao aluno acolher o estranhamento e lidar com o vazio e o *nonsense* que cercam a obra, sonégam a ele a abertura de uma experiência perceptual que o convoque a ir para além do representável.

Em *Obra Aberta* (2007), Humberto Eco destaca que “grande parte da literatura contemporânea baseia-se no uso do símbolo como comunicação do indefinido, aberta a reações e compreensões novas”. Kafka é por ele reconhecido como autor de uma obra aberta por excelência, suas metáforas não só impedem interpretações literais como não repousam sobre nenhuma ordem do mundo. Mesmo considerando as mais diversas interpretações – existencialistas, teológicas, clínicas, psicanalíticas dos símbolos kafkianos - a obra permanece inesgotada e ambígua, “pois a um mundo ordenado

segundo leis universalmente reconhecidas substituiu-se um mundo fundado sobre a ambiguidade, quer no sentido negativo de uma carência de centros de orientação, quer no sentido positivo de uma contínua revisibilidade dos valores e das certezas”. (2007, p.47).

Ainda nesta obra, Humberto Eco afirma: “a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (2007,p.22). Neste contexto, “os artistas contemporâneos voltam-se conseqüentemente e amiúde para os ideais de informalidade, desordem, causalidade, indeterminação de resultados” (2007, p. 22).

Considerando as diferenças entre um discurso pedagógico que transforma a experiência poética de uma obra em uma experiência reflexiva de interpretação e categorização e uma experiência artística que conduz o sujeito a experiências de abertura perceptiva que colocam em questão a infinidade da obra e a captura do (in)visível, como lidar com a presença desse impossível que parece demarcar a relação estabelecida entre educação e arte?

Trazer para nossa discussão o enigma do ato criador a partir de reflexões realizadas pela Filosofia, pela Estética e pela Psicanálise, considerando os efeitos por ela produzidos no sujeito que a contempla, parece-me ser capaz de iluminar as condições de possibilidade de pensarmos uma nova experiência de natureza “educativa” que não se resume em interpretar o conteúdo da obra.

No texto *Tudo é figura ou faz figura*, Elida Tessler (2002, p. 71), referendada pela Psicanálise, destaca que a atividade do artista consiste “[...] na criação de linguagem específica para configurar uma ausência, pois as presenças já estão suficientemente expostas e aparentemente estabelecidas.” Trata-se, então, de um paradoxo, uma vez que se produz a ilusão de que a imagem traz o objeto para dizer de seu desaparecimento. Isso torna impossível pensar a arte como representação da realidade, “mas [...] abrindo espaço para o imaginário, para imagens que não imitam, mas evocam a realidade (2002, p.74)”.

Mas, se na arte moderna oferece-se ao espectador a possibilidade de se deparar com aquilo que da realidade não se pode ver, como fica a questão da representação, e com ela toda a rede de sentidos e significados que regem a nossa

compreensão de mundo? Lembremos da célebre fórmula de Paul Klee (2001, p.43): “A arte não reproduz o visível, mas torna visível.”

A afirmação realizada por Klee em *Confissão Criadora*, não só retira de toda e qualquer obra o compromisso em retratar uma realidade visível, mas aponta numa outra direção: olhar o que não se pode ver. Eu o cito: “porque as obras de arte não só reproduzem com vivacidade o que é visto, mas também tornam visível o que é vislumbrado em segredo” (2001, p.66).

Aliás, penso que no cerne de toda a reflexão produzida por Paul Klee (2001) em relação a arte moderna é da experiência do olhar que ele se ocupa. “Na obra de arte encontram-se disponíveis os caminhos que conduzem para o olho do espectador, o olho que tateia ao redor como faz um animal ruminante ao pastar”. (p. 47). Não tenho dúvida de que suas reflexões convocam-nos a pensar numa dialética visual suportada pela hiância entre o olho, como órgão da visão, e o olhar.

Foi o conceito de pulsão escópica que permitiu a Freud ressignificar o olho, até então concebido como órgão da visão, como fonte de libido, uma vez que o escopismo é constituinte do próprio desejo. Nesse sentido, a pulsão escópica confere ao olho a função de tocar, de despir e de acariciar com o olhar (QUINET, 2002).

Mas se coube a Freud apreender a existência de uma pulsão escópica, foi Jaques Lacan (1985) quem deu continuidade às elaborações freudianas e situou um limite na experiência do visível. “Em nossa relação as coisas, tal como constituída pela via da visão e ordenada nas figuras da representação, algo escorrega, passa, se transmite, de piso para piso, para ser sempre nisso em certo grau elidido – é isso que se chama olhar”. (p.74). Como efeito, dessa dupla função – do olho e do olhar - Lacan propôs a presença de uma esquizo, responsável pela manifestação da pulsão – como olhar - ao nível do campo escópico. Ele também se utilizou das reflexões de Merleau-Ponty apresentadas em *O visível e o invisível* (2003), a partir das quais é possível pensar “a dependência do visível em relação àquilo que nos põe sob o olho do que vê”. (1985, p.75). Eu o cito: “[...] eu só vejo de um ponto, mas em minha existência sou olhado de toda parte”. (LACAN, 1985, p73). Foi a primitividade da essência do olhar que possibilitou a Lacan destacar a preexistência ao visto, de um dar-a-ver: “Esse olhar que encontro [...] de modo algum é um olhar visto, mas um olhar imaginado por mim no campo do Outro” (1985, p. 84).

Ainda em relação a essa operação, vale destacar que o efeito de esquizo produzido no sujeito pelo olhar, “constitui a dimensão característica da descoberta e da experiência analítica que nos faz apreender o real” (LACAN, 1985, p.73). É nessa direção que o olhar – retirado do campo da visão - é remetido ao registro do real e ao campo do Outro. Elaboraões que nos permitem pensar numa certa estética/ética do olhar que comporte o vazio, o (in)visível e o (im)pensável. E aqui entra em questão a posição a partir da qual se foi “um dia” olhado, desde sempre determinante na experiência e no endereçamento do “olhar”.

Em *O que vemos, o que os olha* (1998), Didi-Huberman retoma as discussões sobre a História da Arte e apresenta como elemento de análise a dialética visual que inclui a experiência insólita do olhar. Para tanto, ele retoma Merleau Ponty e dá continuidade à reflexão freudo-lacaniana sobre a função do olhar com a formulação do seguinte paradoxo: o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois. Eu o cito: “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha”. (1998, p. 29). Formulação que só pode ser pensada em sua complexidade se colocarmos em relação o olhar e suas relações com a castração e o gozo do Outro. É por isso que no ato de contemplar uma obra o que está em jogo é a “apresentação” de algo que abala, provoca e perturba. Funcionamento que penso poder ser relatado não apenas na experiência artística de Paul Klee (2002, p. 60): “as pinturas olham para nós, serenas ou severas, mais tensas ou mais relaxadas, reconfortantes ou terríveis, sofrendo ou sorrindo”. Mas igualmente na de Marcel Duchamp (apud RIVERA, 2002, p 59): “o quadro faz o olhador”. Experiência também descrita por Joyce em *Ulisses* e retomada por Didi Huberman para pensar a arte contemporânea: “Inelutável modalidade do visível: pelo menos isso se não mais, pensado através dos meus olhos.[...] Fecha os olhos e veja (JOYCE, 2012, p. 140)”.

Para Didi Huberman (1998, p.31), a experiência de Joyce – “Inelutável modalidade do visível” - permite-nos um ensinamento: “devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne, e em certo sentido, nos constitui”.

Eis aí a estranha presença de um poder hipnótico, exercido por algumas obras em relação àquele que a contempla. Com certeza, tal captura não se dá por se oferecer ao espectador a exatidão de uma representação, mas por fazê-lo se debruçar sobre

aquilo que não pode ser visto. Nesta forma de experiência, a relação espectador e obra não mais se remete a uma atitude de interprete por parte do sujeito que torna a obra visível, legível. É preciso algo mais, é preciso realizar a experiência do olhar. Para Rivera (2002, p.45): “Esse algo que aí é dado ao olho comporta um abandono do olhar, exige que o contemplador deponha aí seu olhar”.

Mas como pensar uma operação de transmissão realizada pela própria obra em uma experiência pedagógica que privilegia a compreensão? Para que tal processo se dê, caberá ao professor despojar-se de um saber a ser comunicado, reconhecer na obra uma capacidade autônoma de transmissão e no aluno o desejo de se aventurar em tal experiência. É preciso então contar com o “tempo” de um “olhar”.

Em *Confissão criadora* Klee (2001, p. 47) observa:

Por acaso uma pintura surge de uma vez só? Não ela é construída pedaço a pedaço, assim como uma casa. E o espectador, por acaso ele se dá por satisfeito com uma obra num relance? Infelizmente muitas vezes é isso que acontece. Feuerbach não diz que para o entendimento de um quadro é necessário uma cadeira? Para que a cadeira? Para que o cansaço das pernas não atrapalhe o espírito. As pernas ficam cansadas por causa da demora em pé. Em causa, portanto, o tempo [...]. A obra de arte também em primeira instância gênese, nunca pode ser vivenciada [puramente como produto]. Um certo fogo que surge, que se acende, que avança através das mãos para atingir a tela, que incendeia a tela, que salta em faíscas, fechando o círculo ao retornar para o seu lugar de origem: alcançando os olhos e continuando seu avanço [de volta ao centro do movimento, da vontade, da idéia]. A atividade do espectador também é temporal. Ele vai trazendo pedaços, um por um, para a cavidade ocular, *sendo que para focalizar cada pedaço novo, precisa abandonar o antigo*. Em certo momento, para e vai embora; assim como faz o artista, Se considerar que vale a pena, volta atrás: assim como faz o artista.

Mas o que determina o ir e vir, tanto do artista quanto do aluno/espectador? Marcel Duchamp (2001, p.73), afirma que a relação estabelecida entre o espectador e a obra é comparável a uma transferência “sob a forma de uma osmose estética, processada através da matéria inerte, tais como a tinta, o piano, o mármore.” Observação que me permite agregar a nossa reflexão uma intrínseca relação entre o material estético presente em um obra e a experiência do olhar. Por isso, mesmo que seja tão comum insistir-se na direção de uma interpretação que não aceite deixar nada fora do simbólico, por outro, a obra, fazendo uso de uma certa formalização resiste a procedimentos hermenêuticos de interpretação. (ROURE, 2012). Aliás, é essa

resistência, imposta pela obra, que convoca o espectador a debruçar-se sobre ela, ou seja, bordejá-la com o olhar sem, no entanto, subordiná-la a luz da razão.

Misteriosa é a presença da arte nas obras e nas existências artísticas, pois é sempre uma presença, ao mesmo tempo, que se doa e se subtrai – ou melhor, é uma presença que se presenteia se subtraindo, que se oferece se retirando, que se expõe, recolhendo-se, que se manifesta, velando-se. (FERNANDES, 2004, p. 3)

Tempos atrás, visitei uma exposição denominada *Lavras e Louvores*, sediada no Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, na cidade de Goiânia, tendo como temática: “o trabalho e a festa, a lavra e o louvor”. Segundo suas curadoras, as antropólogas Nei Clara de Lima e Selma Sena a exposição tinha como propósito inaugurar um outro modo de dizer a Região Centro- Oeste (SENA, 2010). Afinal todos nós sabemos o quanto o traumático ao qual esta “Região” foi submetida tem sido silenciado, recalcado e até mesmo “mal-dito” no imaginário brasileiro e na escritura de nossa História (SELIGMANN-SILVA, 2000). Nesse sentido, produzir uma experiência estética capaz de suspender representações pré-fixadas sobre o homem sertanejo bem como testemunhar a emergência de outros percursos significantes, pareceu-me estar na direção de uma necessária rememoração e reintegração da experiência traumática que nos constituiu como Região Centro-Oeste.

A forma proposta pela exposição apresentava uma estranha harmonia entre a simplicidade de objetos tão singulares (potes e figuras em cerâmicas, objetos de cozinha, instrumentos de trabalho) e os sofisticados recursos expográficos utilizados (vitrines, instalações, audiovisuais, arquitetura do circuito, iluminação e climatização). Jogando com formas simples e sofisticadas, com o passado e o moderno, sem reproduzir um exaustivo repertório de informações catalográficas e sem a preocupação de oferecer uma representação única sobre a região, a exposição propunha ao sujeito/espectador a experiência de um encontro com objetos que convocavam a irrupção de uma memória recalcada do sertão.

Com o modo singular de expor os objetos e com uma proposta de interpretação disruptiva, espaços vazios de significação foram produzidos de modo a convocar cada visitante a gestos que não se detivessem em representações já pré-fixadas sobre essa história. Na ausência de uma interpretação historiográfica com

pretensão totalizante, procurou-se ampliar o campo e o jogo das significações, de modo a permitir por parte do espectador o (re)visitar uma outra memória. Isento de uma lógica interpretativa, concedia ao sujeito a experiência de detalhar e recortar com seu olhar cada um dos objetos apresentados.

De modo inesperado, sentindo-me “olhada” pelos objetos que ali estavam, sofri em meu corpo os efeitos de um certo estranhamento. Funcionando como duplos, os objetos - potes, cabaças, brinquedos de cerâmica, bules, lamparinas - que ali se encontravam, pareceram tomar “corpo” e assim evocar o mistério da vida e da morte do “mal-dito” homem sertanejo. O que me levou a imagem “nublada” de meu avô materno, boiadeiro por muitos anos seu trabalho era trazer e levar boiadas pelo “sertão” afora... Fui então tomada por dois ambíguos sentimentos: uma espécie de perda de mim mesma e um estranho sentimento de pertença. *Umheimlich*, como diria Freud.

Face a presença e ao brilho dos objetos ali expostos - as lamparinas à querosene, as tecelagens e trançados - sem saber quem olhava e quem era olhado, fui convocada pela “inelutável modalidade do visível”. E eis que por um instante, o dia se fez noite dando início a uma insólita experiência em que a privação dos objetos ali visíveis desencadeou a abertura de uma dialética visual, desorganizando a dimensão espaço/tempo. Meus olhos foram então estranhamente tomados por imagens de minha infância na fazenda de meu avô: o imenso quintal que varríamos todas as manhãs com vassouras de palha; as camas que nos aguardavam nos finais de semana e os trançados coloridos das colchas que recobriam nossos corpos de criança do frio da noite. Ainda em meus olhos, senti o brilho dos vagalumes que nos acompanhavam quando a noite caía. Acontecimento capaz de (re)tomar a dimensão traumática da infância e com ela a experiência da perda e da finitude. A respeito de tal experiência, Didi-Huberman (1998, p.99) tem o que dizer : “É quando fazemos a experiência da noite, na qual todos os objetos se retiram e perdem sua estabilidade visível que a noite revela para nós a importância dos objetos e a essencial fragilidade deles, ou seja, sua vocação a se perderem para nós, exatamente quando nos são mais próximos.” E por isso mesmo que “cada coisa a ver, por mais exposta, por mais neutra de aparência que seja, torna-se inelutável quando uma perda a suporta – ainda que pelo viés de uma simples associação de ideias, mas constringedora, ou de um jogo de linguagem -, e desse ponto nos olha,

nos concerne, nos persegue (1998, p.99)”. O que implica apreender na experiência do olhar a presença do “ver” e do “perder”.

Não tenho dúvida de que é por permitir ao sujeito a vivência de experiências estéticas singulares que colocam em questão o olhar e a perda que a arte pode funcionar como espaço de abertura, de destituição/constituição subjetiva, possibilitando ao sujeito se re-situar face às identificações fantasmáticas determinantes na produção de representações prefixadas acerca de seu desejo e gozo (BARTUCCI, 2002). Uma vez promotoras de novas inscrições e de novos circuitos pulsionais as experiências estéticas podem possibilitar ao sujeito uma consequente reestruturação da realidade, abrindo a possibilidade para a enunciação de seu desejo.

Se a exposição *Lavras e Louvores* apresentava como propósito oferecer uma experiência estética a partir da qual uma outra memória sertaneja pudesse ser (re)conhecida, de modo insólito, foi a “presença” e o “brilho” encarnado pelos objetos ali expostos que convocaram a vivência de uma experiência ainda mais radical...

Para finalizar, reformulo o objetivo de nosso ensaio: como possibilitar aos alunos, experiências estéticas promotoras do olhar e não apenas do ver, se a lógica cartesiana de ensinar confere ao professor a responsabilidade de transformar o visível em legível?

Em *O ato criador*, Marcel Duchamp (2002), considerado como um dos maiores artistas do século XX, assinala a existência de uma falha cometida pelo próprio artista na produção de uma obra. A presença desta falha, significada por ele como a inabilidade do artista em expressar integralmente sua intenção é indicadora de seu coeficiente artístico.

No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado desse conflito é uma diferença de que o artista não tem consciência. Por conseguinte, na cadeia de reações que acompanham o ato criador falta um elo. Esta falha que representa a inabilidade do artista em expressar integralmente sua intenção; esta diferença entre o que quis realizar e o que na verdade realizou é o “coeficiente” artístico pessoal contido na sua obra de arte. Em outras palavras, o “coeficiente” artístico pessoal é como que uma relação aritmética entre o que permanece inexpresso embora intencionado, e o que é expresso não intencionalmente. [...]

Resumindo, o ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma acrescenta sua contribuição ao ato criador. (DUCHAMP, 2002, p.73)

Leio as observações de Duchamp da seguinte forma: é justamente o que falha numa operação intencionada por parte do artista que sustenta a incompletude da obra e, ao mesmo tempo, permite ao sujeito ali depositar seu olhar. Dito de outro modo, a *transmissão* desta falha é justamente o que permite ao sujeito espectador aí se incluir. Defrontado com o vazio suportado pela obra - que o olha - o sujeito é convocado - pela obra - a realizar “o tempo de um olhar”.

Duchamp também nos diz de uma certa autonomia da obra, uma vez que a *transmissão* da experiência estética a ser vivida pelo sujeito é operada essencialmente pela obra e não por seu autor. Aliás, como nos lembra Fernandes (2004, p.98): “E, justamente, por não somente dizer o que o artista quis dizer, que a obra diz muito mais, não somente para o artista, mas também, sobretudo, para todos os que com ela virem a ter uma verdadeira experiência de encontro.”

Mas o que tem essa relação *transfereencial* entre obra e espectador a ver com a pergunta que fiz logo acima? Isto implica entre outras coisas pensar o quanto a ilusão do professor em proporcionar “um todo a ser sabido” pode obstaculizar essa experiência entre a obra e o aluno/espectador e, de modo consequente, todos os efeitos que podem advir daí. Assim sendo, não seria de experiências sensíveis que concedessem a obra o poder de convocar o olhar e tensionar o valor da imagem, mantendo o aluno/espectador à distância do fascínio produzido por interpretações totalizantes, que o “mestre” deveria se fazer mediador ?

Artigo recebido em 07/03/2014
Aprovado para publicação em 05/09/2014

EDUCATION AND AESTHETIC EXPERIENCE: “CLOSE YOUR EYES AND SEE”

Abstract: This essay problematizes a pedagogical discourse that, even if it aims to including art in the educational process, could drain the experience of its symbolic and real dimensions. In general, this is because art has been conceived as a didactic-pedagogical strategy used to transmit content. Practices such as these disregard what art

shows: that it is not about interpretation or understanding, but about confronting the subject with the incompleteness of the symbolic and the irreducible real. Discussing the enigma of the creative act using reflections from Philosophy, Aesthetics and Psychoanalysis seems to enlighten the conditions and possibility of thinking non-reflective aesthetic experiences which include the “ineluctable modality of the visible” (Joyce, 2012).

Keywords: Pedagogical discourse. Art. Aesthetic experience. View.

EDUCACIÓN Y EXPERIENCIA ESTÉTICA: “CIERRA LOS OJOS Y VE”

Resumen: En este ensayo, discuto un discurso pedagógico que, aun teniendo como objetivo la inclusión del arte en el proceso educativo, podría llegar a agotar las dimensiones simbólicas y reales de tal experiencia. Esto se debe a que, de forma general, el arte ha sido concebida como una estrategia didáctica pedagógica utilizada en la transmisión de contenidos. En esas prácticas, se desconsidera lo que el arte evidencía: que no se trata de la interpretación o la comprensión, y sí del enfrentamiento del sujeto con lo incompleto de lo simbólico y con lo real irreducible. Traer a la discusión el enigma del acto creador partiendo de las reflexiones realizadas por la Filosofía, la Estética y el Psicoanálisis, es, a mi parecer, iluminar las condiciones y posibilidades de que pensemos experiencias estéticas no reflexivas que incluyen la “ineluctable modalidad de lo visible”. (JOYCE, 2012).

Palabras claves: Discurso Pedagógico, Arte, Experiencia Estética, Mirar.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BARTUCCI, G. (Org.). *Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, Ed. 2002.
- DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed.34, 1998.
- DUCHAMP, M. O ato criador. In: BATTCKOCK, G. *A nova arte*. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- ECO, H. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FERNANDES, M. A. Para uma fenomenologia da arte. In: *Scintilla: revista de filosofia e mística medieval*. Curitiba: Instituto de Filosofia São Boaventura, Sociedade Brasileira de Filosofia Medieval, CUF, v.1, n.1, 2004.

ROURE, G. Q.

KLEE, P. Confissão criadora. In: KLEE, P. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LACAN, J. (1964) O Seminário. Livro XI. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

RIVERA, T. *Arte e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

ROURE, G. Q. de. *Infância no cinema: formalização estética e modos de subjetivação* Projeto Pós Doutoral. IEC, Universidade do Minho, Portugal, 2012-213.

SELIGMANN-SILVA, M.A. história como trauma. IN: NESTROVSKI, A. SELIGMANN SILVA, M. (Orgs.) *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000.

SENA, S.C. Regionalismos e sociabilidades. In: *O Olho da História*, n. 14, Salvador (BA), junho de 2010.

TESSLER, E. Tudo é figura ou faz figura. In: BARTUCCI, G. (Org.). *Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, Ed. 2002.

JAMES. J. *Ulysses*; tradução de Caetano W. Galindo. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

Glacy Queirós de Roure é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho / Portugal. Atualmente é professora titular do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás . É psicanalista e membro do Espaço Psicanalítico de Goiânia/Goiás . Atua principalmente nos seguintes temas: psicanálise, educação, arte, cultura, família e infância.
E-mail: glacyy@terra.com.br
