UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIOS E PROCESSOS
AUDIOVISUAIS

VANESSA MATOS DOS SANTOS

REPENSAR OS AUDIOVISUAIS EM UMA PROPOSTA METAPÓRICA:
EM BUSCA DO SENSÍVEL

SÃO PAULO - SP

2017

VANESSA MATOS DOS SANTOS

**REPENSAR OS AUDIOVISUAIS EM UMA PROPOSTA METAPÓRICA:
EM BUSCA DO SENSÍVEL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Meios e Processos Audiovisuais (PPGMPA) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor, na linha de pesquisa Cultura Audiovisual e Comunicação, sob orientação da Profa. Dra. Marília da Silva Franco.

SÃO PAULO - SP

2017

SANTOS, Vanessa Matos dos. **Repensar os audiovisuais em uma proposta metapórica: em busca do sensível**. 186 fls. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Escola de Artes e Comunicações, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

AGRADECIMENTOS

Esta é, sem dúvida, a parte mais difícil deste percurso: ver, rever, reviver... Há muito, nesta pesquisa, de todas as pessoas com as quais convivi ao longo destes quatro anos de doutorado. É complicado hierarquizar porque sentimentos não obedecem à esta lógica. De qualquer forma, farei este esforço (mas apenas por uma questão de formalismo). Deixo claro que são todos importantes e, cada um a seu modo, contribuiu para que eu pudesse ir ao "infinito e além"¹ nesta jornada.

À Luz Maior que me sustenta e guia sempre. À minha amada mãe, Henriete Matos dos Santos, por ser um exemplo de Mulher (com M maiúsculo) e de fonte de inspiração. Ao meu amado pai, Claudionor Araújo dos Santos (*in memoriam*), que iniciou este percurso comigo mas não pôde permanecer para vê-lo finalizado. À amada Gisele Matos dos Santos, por ser a irmã que me apoia sempre. Ao querido Wellington Leite, meu cunhado e irmão que a vida me deu.

Ao amado Vinícius Rodrigues Borges, o namorado que apareceu na minha vida aos "45 do segundo tempo", revirou tudo e reconstruiu de um jeito muito melhor e mais feliz. Meu maior exemplo de que a felicidade exige abertura, coragem e perdão.

À querida Lauren Ferreira Colvara, por ser a amiga que nunca permitiu que eu fosse menos, sempre me instigando a ousar e sair do lugar comum desde os tempos do mestrado em Comunicação.

À querida Profa. Dra. Marília Franco, minha orientadora, mentora e exemplo de afetividade. Ela enxergou aquilo que eu mesma não havia visto e apostou, sem medo, naquela moça cheia de regras pré-concebidas. Ao final desta jornada, as regras desapareceram e o que era um cubo cheio de pontas transformou-se numa esfera sem começo, meio e fim. Do peso, fez-se a leveza. Ao querido e sábio Prof. Dr. Ciro Marcondes Filho, por ter me acolhido no FiloCom e me apresentado uma nova forma de viver a vida e não apenas um novo procedimento para a pesquisa em Comunicação.

¹ "Ao infinito... e além!" ("To infinity... and beyond.") From Buzz Lightyear (Tim Allen), Toy story, 1995.

Aos queridos companheiros de doutorado: Elenildes Dantas, Raíssa Araújo e Claudenir Modolo. Ao Francisco Tupy (Divo), pelas partilhas, trocas e incentivos constantes.

À Fabíola Santos Furquim, pela paciência e imensa tolerância com minhas ausências frequentes e, sobretudo, pela parceria em mais esta caminhada. Ao Luiz Felipe Santos Furquim, pelas conversas e conselhos fraternos. À Fabrícia Guedes Barcellos Silveira Gouvea, pelo carinho e presença constantes.

À minha família bauruense: Jane Brito de Jesus, Antonio Carlos de Jesus (que também não pôde permanecer para ver a conclusão desta pesquisa), Rita de Cássia Brito de Jesus, Maria Lygia Brito de Jesus e Daniel Brito de Jesus.

À Profa. Dra. Jane Brito de Jesus, Prof. Dr. João Pedro Albino e Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy por terem me ensinado que a aprendizagem deve ser uma constante em nossas vidas. À Profa. Dra. Sonia Aparecida Cabestré por ser um dos meus maiores exemplos de ponderação e equilíbrio.

Aos amigos de Bauru: Paula Cavalheiro, Elaine Cristina Sasso Lucindo, Gisele Bilce, Roberta Alessandra Gaino. Aos companheiros de batalha: Fernando Dibb, Maria Luiza Sorbille e Carol Grega. Ao querido Glauber Cunha que, apesar geograficamente distante, sempre se fez presente em momentos importantes.

Aos meus queridos companheiros do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia: Ana Cristina Menegotto Spannemberg, Diva Silva Souza, Christiane Serafim Pitanga da Silva, Adriana Cristina Omena dos Santos e Mirna Tonus. Ao querido Gerson de Sousa, exemplo de humildade e sabedoria, por despertar inquietações e sempre me fazer refletir. À querida Keli Souza, do curso de Libras, por despertar minha percepção numa dimensão que eu nunca havia vivenciado antes.

À Patrícia Aparecida Amaral, pela amizade e por me ceder tantas vezes seu paciente ouvido. À Rose Ferreira e Janaína Silva, por terem sido as primeiras amigas que fiz em Uberlândia.

À Lúcia Helena Coimbra Amaral pela revisão deste trabalho em tempo recorde.

Aos professores que gentilmente aceitaram compor a banca para avaliar esta tese.

Aos meus alunos queridos da Universidade Federal de Uberlândia e também da Universidade Sagrado Coração. Com eles eu aprendi (e sigo aprendendo) sempre.

Finalmente, agradeço à Universidade de São Paulo, à Escola de Comunicações e Artes (ECA) e ao Programa de Pós-graduação em Meios e Processos Audiovisuais (PPGMPA) e seus funcionários (especialmente Márcia Rangel) pela chance de estudar numa Universidade pública, gratuita e de qualidade. Meu maior desejo é de que este trabalho possa ser, efetivamente, uma contribuição para a sociedade.

Com todo o carinho para:

*A menina que não gostava
de telejornalismo (Maria dos Santos),*

Maria Joana, José da Silva,

Maria da Silva, Maria José

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Odes de Ricardo Reis . Fernando Pessoa. (Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa Ática, 1946 (imp.1994).

SANTOS, Vanessa Matos dos. **Repensar os audiovisuais em uma proposta metapórica: em busca do sensível**. 186 fls. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Escola de Artes e Comunicações, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESUMO

Permeadas pelos audiovisuais, as sociedades contemporâneas se veem cada vez mais envoltas por eles. Diferentemente do que se verificava até bem pouco tempo atrás, época em que o ato de assistir a um audiovisual implicava adequar-se às grades das emissoras ou cinemas e estar localizado geograficamente em um lugar que dispusesse de aparato técnico para aguardar o momento da exibição, hoje as telas invadiram todos os espaços e seus conteúdos são visualizados facilmente por meio de diferentes dispositivos móveis (celulares, *tablets*, entre outros) a qualquer momento. Mesmo num cenário marcado pela aceleração, tais materiais têm o potencial de despertar nas pessoas a sensação de que o tempo parou, resgatando memórias, possibilitando novas visões sobre assuntos que não estavam pautados para aquele momento. Partindo da hipótese de que os audiovisuais são instâncias que permitem a ampliação do olhar racional porque conseguem penetrar no sensível, esta investigação apresenta uma forma inovadora de sentir essa experiência. A partir deste ponto, não cabe mais apenas a expressão assistir, mas, sim, sentir. O métáporo, como procedimento de pesquisa no âmbito da Nova Teoria da Comunicação, permitiu que, por meio de relatos, fosse possível observar o fenômeno comunicacional em situações de ensino-aprendizagem. Finalmente, e ensejando um movimento de metaporização do métáporo, a pesquisa revela também as ressonâncias resultantes dessas vivências tendo por base o ponto de vista do sujeito (o professor) que relata e revive as experiências no momento em que as registra.

Palavras-chave: Audiovisuais. Métáporo. Nova Teoria da Comunicação. Sensível.

SANTOS, Vanessa Matos dos. **Rethinking audiovisuals in a metaporous proposal: searching for the sensitive.** 186 fls. PhD. (Doctorate in Media and Audiovisual Processes) - School of Arts and Communications, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

Permeated by audiovisuals, contemporary societies are increasingly surrounded by them. Unlike what happened until a very short time ago, when the act of watching an audiovisual implied adjusting to the grids of the broadcasters or cinemas and being located geographically in a place that had the technical apparatus to wait for the moment of the exhibition, today the screens have invaded all spaces and their contents are easily visualized through different mobile devices (cell phones, tablets, among others) at any time. Even in a scenario marked by acceleration, such materials have the potential to awaken in people the feeling that time has stopped, retrieving memories, enabling new visions on subjects that were not scheduled for that moment. Starting from the hypothesis that the audiovisuals are instances that allow the amplification of the rational look because they can penetrate the sensitive, this investigation presents an innovative way to feel this experience. From this point on, it is no longer just the use of the expression to watch, but to feel. Metaporo, as a research procedure in the scope of the New Theory of Communication, allowed that, through reports, it was possible to observe the communicational phenomenon in teaching-learning situations. Finally, and by fostering a metaporalization movement of the metáporo, the research also reveals the resonances resulting from these experiences based on the point of view of the subject (the teacher) who reports and relives the experiences at the moment of registering them.

Keywords: Audiovisuals. Metáporo. New Theory of Communication. Sensitive.

SANTOS, Vanessa Matos dos. **Repensar el audiovisual en una propuesta metapórica: en busca del sensible**. 186 fls. Tesis (Doctorado en Medios y Procesos Audiovisuales) - Escuela de Artes y Comunicaciones, Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, 2017.

RESUMEN

Impregnado por los audiovisuales, las sociedades contemporáneas se encuentran cada vez más rodeadas de ellos. A diferencia de la que prevalecía hasta hace poco tiempo, un momento en que el acto de ver un audiovisual que implicaba adaptarse a las estaciones de TV o cines y estando situada geográficamente en un lugar con disposición de aparatos técnicos para esperar el momento de la pantalla, hoy invadieron las pantallas de cada espacio y su contenido se pueden ver fácilmente a través de diferentes dispositivos móviles (teléfonos, tabletas, etc.) en cualquier momento. Incluso en un escenario marcado por la aceleración, estos materiales tienen el potencial para despertar en la gente la sensación de que el tiempo se ha detenido, la recuperación de recuerdos, lo que permite nuevas perspectivas sobre temas que no fueron guiados a ese punto. Suponiendo que audiovisuales son instancias que permiten la expansión de aspecto racional, ya que pueden penetrar en la sensibilidad, esta investigación presenta una forma innovadora de experimentar esta experiencia. A partir de este punto, no se habla más en solamente ver, sino más bien en sentir. El metáporo como procedimiento de búsqueda bajo la nueva teoría de la comunicación, activar a través de informes, fue posible observar el fenómeno comunicativo en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Por último, e instando a un movimiento de metaporización del metáporo, la investigación también revela las resonancias resultantes de estas experiencias basadas en el punto de vista del sujeto (el maestro) de informes y revive las experiencias en el momento que las registra.

Palabras clave: Audiovisual. Metáporo. Nueva Teoría de la Comunicación. Sensible.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1.1 ANTECEDENTES E INQUIETAÇÕES	22
2 EM BUSCA DO SENSÍVEL	28
2.1 PRIMEIRO VETOR	49
2.2 A ESTÉTICA COMO DISCIPLINA	53
2.3 SEGUNDO VETOR	63
2.3 TERCEIRO VETOR	79
2.4 SOMANDO OS VETORES	84
3 COMUNICAÇÃO E EXPERIÊNCIA	88
3.1 SOBRE A EXPERIÊNCIA	93
3.2 ARTE COMO EXPERIÊNCIA	109
3.3 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO ATIVIDADE	113
3.4 COMUNICAÇÃO: DISCUSSÕES PRELIMINARES	116
3.4.1 COMUNICAÇÃO E A NECESSIDADE DE SENTIR	121
3.4.2 A NOVA TEORIA DA COMUNICAÇÃO	128
4 RESSONÂNCIAS OU O METÁPORO DO METÁPORO	138
4.1 SOBRE SENTIMENTOS	138
4.2 SOBRE TENSIONAMENTOS E RUPTURAS	148
4.3 SOBRE AFETOS E SENSIBILIDADE	171
4.4 SOBRE PERCEPÇÕES SENSÍVEIS E ENERGIA	183
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS	209

INTRODUÇÃO

As imagens exercem verdadeiro fascínio sobre os homens desde os primórdios da humanidade. Além de realizarem uma espécie de registro dos fatos, possibilitam uma forma de expressão que extrapola a linguagem discursiva, escrita. Não por acaso, as pinturas rupestres permitem esta dupla leitura: por um lado, o registro dos fatos; por outro, uma forma de expressão artística. Esse fascínio potencializou-se quando as imagens deixaram de ser apenas estáticas e ganharam movimento, dinamicidade, som, textura movente. Aqui é importante destacar que uma pintura pode ter todas essas características, embora elas não sejam perceptíveis para todas as pessoas. O audiovisual tornou tais traços mais evidentes e, de certa forma, democratizou sensações que antes estavam restritas apenas àqueles cujos espíritos eram mais permeáveis a tais sensações.

Os estudos relacionados ao audiovisual proliferaram, mas, quase sempre, ou, pelo menos na maior parte das vezes, como manuais que traziam receitas prontas sobre como um bom material audiovisual poderia ser produzido, com suas possibilidades de montagem (e aqui não foge ao exemplo o clássico *O homem com a câmera*, de Vertov). O olhar só foi deslocado para a questão das sensações despertadas pelo audiovisual quando a euforia técnica diminuiu. Aos poucos, o cinema (uma das expressões do audiovisual) consagrou-se como arte e, novamente, novos campos de estudo se abriram.

O potencial dos filmes² foi logo percebido pela escola (como expressão da educação institucionalizada e do consequente ensino-aprendizagem³), não

² Os filmes serão chamados audiovisuais.

³ A invenção da imprensa no século XV marca o início do entusiasmo pelas tecnologias. A partir daquele momento, um determinado conteúdo passou a poder ser disseminado para várias pessoas. Não podemos falar, no entanto, em democratização do saber ainda, mesmo porque a leitura era um privilégio das elites alfabetizadas. Mesmo assim, não podemos desconsiderar as potencialidades da imprensa de Guttenberg. O realismo pedagógico fica evidente e ganha força a partir do século XVIII, quando, pela primeira vez, é possível observar a valorização dos recursos audiovisuais, que passaram a ser compreendidos como forma de concretização, como uma maneira de fugir dos aspectos apenas abstratos. Importante observar que essa vertente de pensamento surge como uma alternativa ao verbalismo no ensino, buscando torná-

apenas pelo fascínio da novidade, mas, sobretudo, porque esses materiais representavam uma nova tecnologia no cotidiano das salas de aula. Não tardou para que o audiovisual começasse a ser utilizado em propostas voltadas para a instrução massiva de grandes contingentes populacionais⁴. Pierre Babin e Marie-France Kouloumdjian (1989) destacam, por exemplo, que o audiovisual imprimia um novo modo de compreender a realidade por meio de imagens em movimento e de sons e que, por sua vez, eram capazes de representar uma nova realidade, inaugurando uma nova linguagem que se caracterizava, segundo os autores, essencialmente por comunicar ideias por meio de sensações e emoções. A escrita acabava ficando relegada a um segundo plano, já que o audiovisual era capaz de cativar mais.

Os estudos sobre narrativa audiovisual evoluíram e, aos poucos, a mídia televisiva passou a ser mais explorada do ponto de vista comercial e educacional. No que se refere ao ponto de vista comercial, várias funções se desenvolveram no âmbito profissional com novas frentes de atividades: roteiristas, jornalistas, editores etc. Por outro lado, a vertente educativa demonstrava bons resultados, principalmente no caso da aprendizagem aberta, mas carecia de investimentos e estudos aprofundados. Franco (1997, p. 32) destaca o fato de que escola e professores já buscavam, naquele momento, sanar dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem por meio do uso do audiovisual em sala de aula. Entretanto, os resultados ainda não explicam como efetivamente esse processo acontece. Os estudos sobre a recepção e a construção de sentido também, por si só, não conseguem

lo mais intuitivo, sensorial. Embora esse movimento tenha se intensificado a partir do século XVIII, é importante destacarmos que já existiam vozes defensoras do ensino intuitivo nos séculos pregressos. É justo evidenciarmos, no entanto, a obra pioneira de valorização dos audiovisuais publicada em 1654, “*Orbis Sensualium Pictus*”, de Johann Amos Comenius, considerada a primeira obra visualizada, constituindo-se na primeira aplicação do método intuitivo (SANTOS, 2013, p.87).

⁴ O sucesso do cinema respaldava tais propostas, além de um amplo levantamento realizado por Hoban Jr. e Van Ormer (1951). A revisão crítica das pesquisas que fizeram parte do *Instructional Film Research Program* resultou em 80 estudos originais compilados pelos autores. Entre os resultados obtidos, destacam-se: 1) as pessoas aprendem por meio dos filmes; 2) quando utilizados de maneira apropriada, as pessoas são capazes de reter mais conteúdo por meio dos filmes e, além disso, de aprender mais em menos tempo; 3) os filmes tendem a estimular outras formas de aprendizagem; e 4) alguns filmes são capazes de auxiliar o pensamento crítico. O relatório também determinava formas mais eficientes de uso dos filmes: “*When films are used to supplement usual teaching methods, their effectiveness is more pronounced as an aid to retention than to immediate learning*” (HOBAN JR.; VAN ORMER, 1951).

explicar o que efetivamente faz com que um mesmo audiovisual toque as pessoas de diferentes formas⁵.

Do ponto de vista do ensino, era (ainda é) cada vez maior a demanda por professores de disciplinas relacionadas a este campo, quais sejam: telejornalismo, produção audiovisual, produção de documentários, roteiros para comunicação audiovisual, entre outras tantas. Essas disciplinas não estão circunscritas aos cursos de Comunicação Social e suas diversas habilitações; áreas como Pedagogia, Geografia, Medicina e Engenharia começam a valorizar cada vez mais os audiovisuais.

Num cenário permeado por dispositivos móveis que capturam som e imagens de forma barateada, o contato das pessoas com os audiovisuais (e sua produção) tem se tornado cada vez mais democrático. Se esses dispositivos favorecem a produção de audiovisuais, o surgimento de redes sociais virtuais (como o *Facebook*) e plataformas de disseminação de vídeos (como o *YouTube*) têm favorecido e ampliado o protagonismo de pessoas comuns. Para se ter uma ideia de como a produção e a disseminação de conteúdos audiovisuais têm se tornado intensas, a cada segundo, pelo menos uma hora de conteúdo audiovisual é disponibilizada no *YouTube* (YOUTUBE, 2016).

O desafio para os professores é evidente e, aqui, também me coloco como docente. Esse contexto, que nos atropela, faz com que os antigos manuais se tornem obsoletos e inadequados. Pessoalmente, percebi ao longo das experiências acumuladas em uma década que o maior desafio implicado na produção de audiovisuais está justamente em “re-pensar” o fenômeno

⁵ Inicialmente, acreditava-se que a qualidade técnica fosse responsável por transmitir a ideia de algo claro, transparente, próximo e que, com isso, pudesse aproximar conteúdo e sujeito. O que se verifica, após diversos investimentos em televisores de tela plana, LCD, plasma, digital, 3D, interativos, entre outros adjetivos e características, é que vídeos caseiros conseguem aproximar muito mais as pessoas do que fantásticas produções e efeitos visuais. Consideradas as proporções, obviamente, é possível inferir que, embora muita importância seja dada à qualidade da imagem e do som de uma produção audiovisual de uma maneira geral, é a história que realmente sobressai. Isso explica, por exemplo, porque os campeões de acesso e visualizações no *YouTube*, por exemplo, não são necessariamente as melhores produções do ponto de vista da qualidade da imagem e do som. Muitas nem sequer chegam a ser editadas no sentido estrito da palavra, sendo apenas gravadas e compartilhadas. Ainda assim, são as mais visualizadas, compartilhadas e, inclusive, traduzidas para outras línguas. Isso, no entanto, não significa que exista efetivamente um fenômeno comunicacional. As pessoas se movem no sentido de acessar esses vídeos, mas o alto número de acessos não significa que exista comunicação efetiva ocorrendo. No máximo, o que está em curso é um interesse por parte dessas pessoas de acessar e conhecer determinado vídeo.

comunicativo. Botões que respondem aos estímulos são cotidianamente classificados como “interativos”, como se o simples fato de sinalizar uma ação correspondesse ao complexo processo que enseja a comunicação.

Sinalizar não é comunicar (MARCONDES FILHO, 2011). Comunicação é algo muito maior, livre de materialidade. Trata-se de algo que se estabelece, entre outros aspectos, na relação com o outro, no princípio da alteridade. Seguindo esse raciocínio e buscando permitir que a Comunicação – como ciência – alcance o que Marcondes Filho (2011) chama de maioridade, encontrando um espaço específico para ela, é necessário admitir que comunicação é acontecimento. Tal acontecimento, por sua vez, é caracterizado pelo corte, pela ruptura, capazes de introduzir vida na relação porque implicam uma mudança radical em relação ao que éramos e ao que nos tornamos após essa “quebra”. Os acontecimentos comunicacionais são e implicam situações singulares que ensejam verdadeiros movimentos de liberdade.

A construção de uma narrativa audiovisual calcada em uma comunicação metapórica reflete a dinâmica dos acontecimentos sem roteiros prévios. Essa dinâmica foi expressa, ainda que não com esse nome, em *Crônica de um verão* (Morin/Rouch, 1961), quando Edgar Morin e Jean Rouch desenvolveram um audiovisual que se desenrolava com base em uma única pergunta feita para diferentes pessoas. Isso significa que a dinâmica social, profissional e acadêmica já demonstrava tais possibilidades. Não se tinha ainda, no entanto, um nome científico que designasse tal dinâmica (e seu *modus operandi*).

Como professora e pesquisadora, eu também utilizava os clássicos manuais sobre como roteirizar, produzir e editar um audiovisual. Não raro, acabava desprezando a criatividade para dar lugar à técnica. Embora eu já acumulasse algumas experiências pessoais que me instigavam a ver a pesquisa de outra forma (conforme os fragmentos que seguem), eu não encontrava respaldo científico para tal. Tinha receio de que tudo caísse no “achismo” vulgar. Afinal, seguir a técnica era mais científico.

Era. Não é mais. Explico. No final de 2012, tomei contato com uma nova forma de fazer pesquisa científica. Trata-se do Princípio da Razão Durante que, diferentemente de uma visão polarizada entre objetividade e subjetividade,

emissão e recepção, significação e sentido, valoriza o “entre” (MARCONDES FILHO, 2008). Essa visão implica assumir que a comunicação se processa no durante, no momento de sua ocorrência, buscando atingir o sensível, o único, o irreprodutível de cada experiência.

No cerne desse tipo de pesquisa não se fala mais em método, e sim em metáporo, porque existe aqui a implicação da valorização dos movimentos do objeto de pesquisa. O pesquisador não “congela” o objeto para investigá-lo. Ao contrário, persegue o movimento vivo do objeto e realiza observações desses acontecimentos, que são únicos e irreproduzíveis.

No escopo desta pesquisa, relato minha experiência como professora das disciplinas “Telejornalismo” e “Produção Audiovisual” no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, localizada em Uberlândia, no estado de Minas Gerais. Percebi que o audiovisual deve ser entendido como algo além de elementos técnicos de junção de cenas, sequências ou ainda técnicas de edição. Parti, portanto, da premissa de que o audiovisual é aquilo que captura a nossa atenção, nossas mentes, corações, vísceras e é capaz de nos hipnotizar porque consegue alcançar o sensível, ampliando a visão restrita de uma posição unicamente racional. Iniciei este percurso imaginando realizar a observação dos meus alunos, mas notei que as transformações em mim foram se tornando mais evidentes a ponto de me obrigar a renascer em certos aspectos. Minha **pergunta norteadora** era basicamente: como (e por quais razões) um mesmo audiovisual toca diferentes pessoas de diferentes maneiras?

Amparando-me na liberdade concedida pelo metáporo, que permite ao pesquisador efetivamente *sentir* a investigação e perseguir os episódios de um acontecimento comunicacional, resolvi ajustar o prumo da vela: esta pesquisa não tem sujeitos observados como ratos em laboratório. Ao contrário, ela relata o percurso de uma professora ao longo de sua transformação. Parti da **hipótese** de que o audiovisual possibilita uma comunicação sensível e esta, por sua vez, poderia culminar em uma experiência educacional ampliada, alargada, expandida. Minha surpresa foi observar que eu seria a maior transformação desta pesquisa, que pode ser visualizada por meio de quatro diferentes relatos metapóricos.

Para alcançar tais relatos, passei por diferentes momentos que podem ser percebidos ao longo dos capítulos aqui estruturados apenas por uma questão de apresentação lógica das ideias. Inicialmente realizei leituras, participei de grupos de pesquisa e busquei colocar no papel a síntese daquilo que compreendi. Não se busca aqui estabelecer qualquer tipo de estrutura capitular rígida, mas sim elencar vetores a serem apreendidos no percurso da pesquisa. O **objetivo geral** é oferecer contribuição relevante para a área de Comunicação no que se refere ao estudo dos audiovisuais numa proposta metapórica que almeja despertar o sensível.

Finalmente, é importante destacar a forma como esta pesquisa se estrutura segundo o ponto de vista da formalidade da apresentação. Primeiramente, buscando indicar os antecedentes que motivaram o presente estudo, apresenta-se, no item 1.1, “Antecedentes e Inquietações”, relatos em forma de fragmentos de situações vividas por mim ao longo da minha experiência como docente de disciplinas voltadas para o audiovisual. Esse item busca dar ênfase àquilo que serviu de motivador para o desenvolvimento desta pesquisa.

Em seguida, o capítulo 2 aborda as bases conceituais do sensível, tendo como objetivo entender basicamente o que é o sensível, partindo de uma estética do sensível em direção a uma comunicação sensível. A escolha por começar por esse tópico se deu justamente em função da necessidade de aprofundamento da temática. Observei que as esparsas obras que abordam essa temática o fazem de maneira muitas vezes superficial, ignorando autores que permitem uma base epistemológica mais densa, como Kant, Bergson, entre outros. Não raro, o sensível acaba se diluindo na confusão semântica e confundindo-se com sensibilidade, afeto, emoção etc. Desta forma, optei aqui por fazer um movimento que divide a discussão, partindo de diferentes lugares que aqui denominei vetores.

Filósofos como Platão, Aristóteles, Agostinho⁶ e Tomás de Aquino trabalhavam com a ideia de que as sensações podiam induzir ao erro porque

⁶ Agostinho e Tomás de Aquino são referenciados, muitas vezes, como santos. A discussão dessa questão recai em aspectos religiosos que não se relacionam a esta pesquisa. Desta forma, os autores serão citados em função de seus nomes diretos.

eram determinadas por aquilo que podia ser captado pelos órgãos dos sentidos. De uma forma geral, até Baumgarten, o que se visualiza é uma desvalorização do mundo dos sentidos em relação ao mundo inteligível. É certo que a Estética, como disciplina, teve suas bases lançadas por Baumgarten, mas é importante que destaquemos o caminho percorrido até chegar a ela, porque o que nos interessa aqui é justamente a sensibilidade, as sensações. Para esses filósofos, de forma bastante geral, o homem deveria buscar conhecimento sempre com base no mundo inteligível, supremo, próximo de Deus (o símbolo máximo da perfeição). Os sentidos eram apenas meros instrumentos de uma percepção que seria feita pela alma⁷ (como defende Aristóteles em *Sobre a Alma*). Era a alma que percebia o objeto e não o contrário. Ao sujeito e, no caso de Aristóteles, à alma, cabia a tarefa de perceber o objeto. Todo o movimento das sensações aparecia como algo dotado de uma lógica racional (a alma percebe porque recebe as sensações captadas pelos órgãos dos sentidos e é capaz de dotá-las de significado). Sob essa perspectiva, a alma (ou o sujeito) tudo pode porque ele controla praticamente tudo ao seu redor.

Com Baumgarten vai ocorrer uma valorização do sensível, mas ainda existe uma clara ligação com relação à racionalidade. Kant inicia o processo de abertura para uma nova visão sobre as sensações. Ele vai assumir, de imediato, que é o objeto que toca o sujeito e não o contrário. Ainda assim, sua contribuição aparece sobremaneira atrelada ao idealismo subjetivo (no caso dele, transcendental).

Importante destacar ainda que, no escopo do item 2, buscou-se abordar três vetores distintos dos estudos de estética que contemplam diferentes autores: o primeiro deles parte de Locke. Entre o primeiro e o segundo vetor, abre-se uma brecha para os estudos de Baumgarten e a inauguração da Estética como disciplina. O segundo vetor passa por Bergson e Whitehead e, finalmente, o terceiro privilegia a obra de Merleau-Ponty. Mesmo partindo da premissa de que o movimento que assume o sensível (ou a

⁷ É importante destacar que o sentido primordial de "alma" desenvolvido nesta pesquisa nada tem de referência à lógica do cristianismo (salvo quando a discussão se desloca para as contribuições de Tomás de Aquino, por exemplo). No mais, o sentido deve ser ancorado na Filosofia e não na religião.

estética como ciência do sensível) como estatuto desvinculado da lógica racional vai ganhar força apenas contemporaneamente e será marcado, notadamente, pelas contribuições dos filósofos mais voltados para a Filosofia do Processo – como Whitehead, Bergson, Deleuze e, no campo da educação, John Dewey –, existem importantes contribuições de Merleau-Ponty, principalmente no que se refere à percepção, que precisam ser levadas em conta na discussão acerca de uma comunicação sensível. No escopo desta pesquisa, por exemplo, a assunção da experiência estética permite que se pense nos audiovisuais de uma forma distinta daquela que pressupõe a aspereza da análise de roteiros, a divisão em cenas e sequências, o planejamento de produção, o posicionamento de luzes e câmeras. É certo que a estrutura revela uma nuance importante do audiovisual, mas entre um filme e uma pessoa ocorre muito mais do que a simples recepção.

Os estudos de recepção se mostram insuficientes – ou descabidos – nessa nova forma de apreensão de tais materiais, mesmo porque a tradição dos estudos de recepção busca compreender, ensejando – ainda que não de maneira direta – que todos devem ter uma maneira “correta” de entender o que está sendo exibido na tela. Em realidade não se trata de uma simples exibição. O que se passa entre o filme e o sujeito não pode ser compreendido. É um momento no processo, um ponto de contato em que filme e sujeito se tocam e, tal como a analogia de Merleau-Ponty sobre o toque de uma mão sobre outra, já não se distingue o tocante e o tocado.

O capítulo 3, por sua vez, aborda a experiência e a comunicação. Para tanto, precisei mergulhar em autores que abordassem a temática numa perspectiva mais libertadora. Meu percurso começa com Dewey, autor com o qual tive meu primeiro contato na ocasião do doutorado em Educação. Foi incrível observá-lo de outra forma, pois a leitura que eu havia feito dele é completamente diferente daquela que apresento aqui. Em seguida, enveredei por momentos distintos vividos por Walter Benjamin e Luigi Pareyson. Finalmente, consegui construir a ponte que me levou até a Comunicação em conexão com a experiência.

O capítulo 4 é uma continuação do capítulo 3, mas busca apresentar um movimento de pesquisar-vivendo-vivenciando (ou seja, o metáporo).

Quando percebi as transformações que estava vivendo ao longo do percurso ao revisitar situações já vividas, eu me dei conta de que, em verdade, o que eu estava realizando era o metáforo do metáforo, configurando uma espécie de ressonância.

As considerações finais resgatam as ideias principais da pesquisa e apresentam que os audiovisuais são, no cenário de uma sociedade esquizofrênica marcada pela aceleração, um dos últimos respiros que ainda permitem que o ser humano (petrificado por esse processo) acesse o sensível.

1.1 Antecedentes e inquietações

Fragmento 1: O vídeo institucional

Naquele semestre, eu estava dando aula de Metodologia Científica para alunos oriundos dos mais diferentes cursos: Nutrição, Música, Artes Cênicas, História, Filosofia e Fisioterapia. A aula era um desafio semanal, porque exigia não só preparo pedagógico, mas, sobretudo, psicológico. A turma era imensa e era quase impossível envolver todos os alunos nas atividades propostas. Até os exemplos utilizados precisavam ser minuciosamente revisados semanalmente. O semestre transcorria nesse ritmo e eu seguia criteriosamente o programa engessado proposto pela disciplina, até ser chamada para produzir um vídeo comemorativo. Os cursos de Comunicação Social (e suas habilitações) da Universidade completariam 15 anos e era preciso produzir algum material audiovisual que desse relevância à data e que pudesse também servir de registro. Ao mesmo tempo, eu estava cursando uma disciplina (“Arte como forma de pensamento”, relatada anteriormente) do curso de doutorado em São Paulo que me exigia um trabalho final que desse vazão ao sensível.

Com um prazo bastante apertado, comecei a escrever um roteiro típico de um vídeo institucional. Sem sal, sem açúcar e sem muita emoção. Certo dia, durante as aulas de Metodologia, uma folha com uma prévia do roteiro caiu no meio da sala e um aluno perguntou do que se tratava. Expliquei que aquilo era um roteiro prévio para um vídeo que estava produzindo. Imediatamente a sala

parou para escutar e, aos poucos, sugestões foram surgindo e acabaram tomando o tempo da aula. Naquele dia não houve aula de Metodologia, e eu decidi convidá-los para a produção do vídeo. Muitos alunos não poderiam participar porque trabalhavam ou já tinham outros compromissos assumidos. De qualquer forma, o convite estava feito e a captação de imagens seria iniciada no dia seguinte.

Conforme combinado, cerca de 20 alunos compareceram para ajudar na produção do material. A minha preocupação foi grande, porque já previa que teria que ensiná-los a produzir o material. Distribuí cópias do roteiro para eles e, após longas conversas, o processo de captação de imagens foi iniciado. Como os alunos estavam envolvidos na atividade, resolvi deixá-los livres para ver o que iria resultar dali. Apenas acompanhava e guiava o processo com um certo receio de que o vídeo não ficasse pronto dentro do prazo previsto. Aos poucos, fui percebendo que os alunos simplesmente abandonaram o roteiro prévio produzido por mim. A produção estava seguindo o fluxo estabelecido por eles próprios. A estética das imagens estava completamente diferente daquilo que eu havia imaginado. De repente, o vídeo não era mais simplesmente um material institucional. Tratava-se de um vídeo dos alunos cuja temática era a instituição em que estudavam.

A dedicação dos alunos era tão grande que o trabalho era realizado também nos finais de semana. Muitos moravam em cidades vizinhas e, na época da finalização do material, resolveram ficar na Universidade a noite toda. Alguns se hospedaram na minha casa. Ninguém queria perder os momentos de finalização do material. Como a tensão era grande para o cumprimento do prazo, os desentendimentos se tornaram cada vez mais frequentes porque cada um queria algo diferente. A montagem do material ocorreu praticamente às escuras. O sentido foi aparecendo aos poucos na tela por meio das diversas imagens e sons captados pelos alunos em diferentes momentos e contextos, entre diversos olhares e sensibilidades múltiplas. A linguagem audiovisual tornou-se fluida para eles, de modo que eu só estava ali para tirar dúvidas técnicas.

Na data prevista, o material estava pronto e foi exibido em um anfiteatro lotado de alunos dos cursos de Comunicação Social. O vídeo recebeu muitos

elogios e, para a surpresa de todos, não havia sido produzido por alunos de Comunicação nem pela professora do curso. O vídeo refletia a visão de outros alunos a respeito dos cursos de Comunicação inseridos na Universidade. Por alguns instantes, os alunos de Comunicação puderam perceber como era a visão do outro, como o outro os enxergava. O mais interessante é que este Outro não era apenas Um; eram todos, era fluido, era ninguém. Antes da salva de palmas, o silêncio, o pensar, o refletir sobre si mesmo.

Fragmento 2: A menina que não gostava de Telejornalismo

Tive uma aluna que não gostava da disciplina de Telejornalismo. Embora ela cursasse Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e fosse bastante comunicativa, expor-se diante das câmeras não a agradava. Além de não agradar, a simples ideia de ir às ruas interpelar pessoas para produzir matérias jornalísticas era algo que lhe tirava o sono, tamanha a repulsa que sentia. Como professora da disciplina, já havia percebido a dificuldade da aluna e busquei novas formas de inseri-la no processo produtivo da matéria. Durante um tempo optei por deixá-la “protegida”, nos bastidores da produção telejornalística. Essa estratégia, no entanto, mostrou-se ineficiente, porque a repulsa da aluna continuava e, nos bastidores, aquele sentimento somava-se ao desprezo que ela sentia pela disciplina e pelos clássicos conteúdos desta.

A aluna, que a partir de agora passará a ser chamada de Maria dos Santos, aos poucos foi deixando de frequentar as aulas, de modo que um dia eu enviei a ela um recado por meio de uma colega de sala: “Diga a ela que se não retornar às aulas vai acabar sendo reprovada”. Dias depois, lá estava ela contrariada na aula. Decidi, então, mudar a estratégia, e coloquei-a como repórter de uma matéria que estava em produção. O resultado foi melhor que o esperado, mas necessitava de ajustes. A aluna gravou novamente a matéria e reapresentou o conteúdo para mim que, surpresa, simplesmente contemplava o que via: a montagem do material voltou completamente diferente daquilo que

havia sido acordado em sala e, no entanto, estava muito melhor, com novas cenas, planos, efeitos. Era, definitivamente, uma outra narrativa: mais sensível, mais viva, mais próxima do telespectador. A postura da aluna havia mudado; mais segura, ela conseguia defender ponto por ponto os questionamentos feitos por mim. Bastante reticente por conta das alterações feitas, ela objetivava apenas “passar na disciplina” e não tinha para comigo qualquer afinidade. A avaliação foi positiva e, finalmente, a aluna foi aprovada na disciplina. O semestre letivo findou-se e tive a certeza de que não a veria mais (poderia até ver a pessoa pelos corredores, mas não a teria mais como aluna).

Ofereci, no semestre seguinte, uma disciplina chamada “Produção Audiovisual” e, para a minha surpresa, a aluna estava matriculada na disciplina por livre e espontânea vontade, já que se tratava de uma disciplina optativa. Desta vez, ela estava mais aberta e lançou-se sem medo na produção de vários vídeos experimentais. Nossa proximidade também aumentou, até que um dia, durante um café, perguntei-lhe a que se devia tamanha mudança de postura. Sorrindo, ela me explicou que a atitude que tive, de chamá-la de volta para a disciplina, foi fundamental. Mesmo tendo um caráter autoritário, a aluna havia sentido que o chamamento denotava que alguém havia percebido a ausência dela em sala. Além disso – e principalmente – ela descobriu no audiovisual uma forma de expressar seus sentimentos, seus pontos de vista, suas críticas. Se o verbal nunca lhe ajudou, o audiovisual permitia que ela se posicionasse diante do mundo de outra forma. A questão da exposição, por exemplo, já não a incomodava mais porque estava inserida em uma narrativa maior. Seu olhar sensível transparecia em cada imagem captada, nos menores detalhes de uma produção audiovisual dirigida pela própria Maria dos Santos. Ao final, era ela quem me ensinava como fazer, quais efeitos buscar para criar um determinando sentido.

Esses dois fragmentos revelam as inquietações vividas por mim ao longo dos últimos anos. Em ambos, desempenhei o papel da professora que, no primeiro caso, teve de abrir mão de seu método fixo de trabalho (o roteiro) para alcançar algo maior e mais genuíno. No segundo fragmento fui

surpreendida pelo potencial do audiovisual. Estudiosa dos audiovisuais educativos, nunca antes havia percebido o verdadeiro potencial educativo dos audiovisuais como um todo. O aspecto educacional aqui supera a mera compreensão de aquisição de conteúdos ou ainda de vídeos instrucionais. A alcunha “educativo” tornou-se, concordando com Franco (1997), sinônimo de chatice, de algo monótono. Ainda no segundo fragmento, a experiência pela qual passou a aluna permitiu a ela encontrar-se e descobrir formas outras de expressão. O audiovisual abriu para ela uma nova perspectiva de mundo porque não estava cristalizada apenas na linguagem verbal.

Neste sentido, cabe aqui uma breve reflexão. Durante muito tempo, nos estudos da área de Comunicação, principalmente nos relacionados às Teorias da Comunicação, as teorias administrativas⁸ receberam frequentemente diversas críticas por defenderem a ideia de um receptor passivo, cristalizado, incapaz de emitir uma resposta diante do poder avassalador exercido pelos meios de comunicação de massa. Entretanto, ignora-se que por muitos anos vivenciamos o império da linguagem verbal em detrimento de outras possibilidades. Ignorar essas outras possibilidades (não verbais), ou ainda considerá-las inferiores, é também uma forma de silenciar o Outro, transformando-o, em última instância, em algo que ele efetivamente não é: receptor passivo.

A Educação buscou (e ainda busca) compreender as diferentes situações de ensino e aprendizagem por meio da valorização das individualidades. Diversas teorias surgiram para explicar os processos cognitivos com foco nas particularidades dos aprendizes. Não raro, o objetivo dessas teorias é buscar formas de desenvolver materiais educativos voltados para as necessidades dos aprendizes. A mídia, nessa perspectiva, é vista como um recurso educativo a ser explorado, razão porque frequentemente os audiovisuais acabam sendo catalogados, quando vistos da perspectiva da Educação, como audiovisuais educativos. Ao fazê-lo, a Educação abre mão de uma visão mais abrangente do processo educativo que preze pelo

⁸ Teorias administrativas foram aquelas desenvolvidas no contexto dos *Mass Communication Research*. Marcondes Filho (2009) as classifica dessa forma porque eram pesquisas voltadas para o interesse de seus patrocinadores.

desenvolvimento do ser humano de forma integral, e não apenas na perspectiva da aquisição de conteúdos programáticos preestabelecidos. Os audiovisuais podem, desde que compreendidos em uma outra dimensão da Comunicação, terem atuação mais ampla neste cenário.

O direcionamento do olhar para os audiovisuais numa proposta metapórica – retomando o tema desta pesquisa – pressupõe aprofundar a compreensão sobre a Comunicação para que se possa, então, alcançar uma nova dimensão educacional, social, política e também cultural. A assunção de caminhos preestabelecidos levará, invariavelmente, a pontos já conhecidos. Isto significa dizer que progredir significa trilhar novos trajetos em busca de novas compreensões, não com vista a catalogá-las de forma fixa, mas com o objetivo claro de experienciá-las, de vivê-las, enfim.

2 EM BUSCA DO SENSÍVEL

A ideia do sensível tem sido, de forma bastante vulgar, ligada ao que é delicado, voltado para a sensibilidade, a afetividade e as sensações. Embora essa concepção não seja totalmente equivocada, ela carrega apenas parte do sentido do sensível. Clément, Demonque, Hansen-Løve e Kahn (1999) ligam o termo em francês, *sensible*, a algo que tem a capacidade de prover e despertar sensações. Além disso, os autores também destacam o sensível como ponto de valorização nos estudos de Estética – termo com o qual, de maneira geral, designa-se a ciência da arte e do belo – e, por essa razão, tal tema será pormenorizado ao longo deste texto como ponto de partida para a compreensão do sensível.

Na filosofia moderna e contemporânea, os termos arte e belo aparecem intrinsecamente relacionados. Tal fato não ocorria na filosofia antiga, uma vez que “a doutrina da arte era designada [...] segundo o nome de seu próprio objeto, *poética*, ou seja, arte reprodutiva, produtiva de imagens, enquanto o belo (não incluído o número de objetos produtíveis) não se incluía na poética e era considerado à parte” (ABBAGNANO, 2000, p. 426).

Platão⁹ (427 – 347? a. C.) foi o primeiro a estabelecer uma teoria das artes e a relacioná-la a uma filosofia do belo. Foi, portanto, o fundador da estética filosófica (SANTAELLA, 1994). A realidade verdadeira ou a aparência sensível é, para ele, imitação (*mímese*), ou, nas palavras de Santaella (1994, p. 26), “cópia imperfeita do ideal”. O belo é, segundo Platão, manifestação das Ideias. O belo supremo está na Ideia, que equivale ao “belo em si”. Platão dizia que “o belo não é belo por nenhuma outra causa, a não ser por si mesmo e para sempre” (TATARKIEWICZ, 1990, p. 162). A beleza transfigura-se tendo

⁹Embora um debate muito maior possa ser feito a respeito dos escritos de Platão sobre a arte – que giram em torno do conceito de *mímese*, da ideia geral de arte (*téchne*), do conceito de inspiração, criação e loucura erótica –, destaca-se aqui apenas aqueles com os quais é possível traçar um paralelo direto com o sensível, com um enfoque voltado para a compreensão do filósofo sobre a percepção estética.

por base a ideia, que é abstrata e eterna. O belo em si é uma substância espiritual de caráter objetivo, “manifesta nos objetos sensíveis por qualidades que se assemelham à ideia do belo” (KIRCHOF, 2003, p.54). Partindo dessa compreensão do belo, a noção de percepção estética em Platão está ligada à concepção de anterioridade da alma no processo perceptivo de forma geral. Isso significa dizer que a alma é imortal e o conhecimento é inato. A alma, portanto, já conhece tudo o que a rodeia. Antes de habitar seu atual corpo, a alma – em estado de essência – conheceu a beleza ou o belo. Sendo assim, a *aisthesis* – ou percepção – é um processo que ocorre a cargo da alma de forma exclusiva, de modo que “a percepção é uma forma de conhecimento comandada pela alma, que se utiliza, para tanto, de alguns órgãos corporais” (KIRCHOF, 2003, p. 41). A percepção é apenas um canal cognitivo que obedece aos comandos da alma e nem tudo que agrada é realmente belo (no sentido platônico). Os sentidos, portanto, não possuem um papel muito ativo na cognição, posto que se traduzem muito mais como pontes entre o mundo e a alma. Embora Platão confira aos sentidos um papel diminuto na percepção, é importante observar que, em *Fedro*, o filósofo dedica grande importância à visão como canal cognitivo privilegiado, ligado ao bem. Mas, ainda assim, afirma Platão que “a visão é ainda o mais sutil de todos os nossos sentidos. Não pode, contudo, perceber a sabedoria” (*Fedro*, 1975, p.XX). A sabedoria, para ele, seria obtida por meio do conhecimento intelectual, que pressupõe a valorização das Ideias. De qualquer maneira, Kirchof (2003) observa que a concepção da visão como sentido privilegiado, ligado ao bem, ao belo e à verdade, vai influenciar outros estudiosos como Agostinho, Aquino e até mesmo Kant.

Os sentidos levam à alma uma impressão dos objetos do mundo por meio das qualidades sensíveis presentes neles, tais como: peso, tamanho, espessura, temperatura. Entretanto, para que as impressões captadas pelos sentidos e percebidas pela alma se transformem em conhecimento é necessário que a alma evoque a razão.

A alma deve buscar, através da razão, a desintegração da unidade dos objetos apreendidos pela *aisthesis*, através da abstração das suas qualidades, bem como a oposição dessas qualidades às suas

próprias realidades contraditórias (o princípio do *enantion*). Se o pensamento for capaz de operar através de puros números (*aritmon*), não ligados a objetos físicos quaisquer, a razão (por vezes, *logos* e, por vezes, *dianoia*) terá alcançado a supremacia sobre a sensação (*aisthesis*), e o sujeito terá atingido o âmbito cognitivo do *mathema*, aproximando-se da verdade (*aletheia*) e do ser em si (*ousia*) (KIRCHOF, 2003, p.42).

A citação anterior deixa claro que Platão estabelecia graus de conhecimento, quais sejam: 1º) conjecturas que partem de sombras ou imagens oriundas do mundo sensível; 2º) opinião acreditada, mas não verificada, oriunda do mundo sensível, podendo ser proveniente também de seres vivos e coisas naturais; 3º) razão científica, que parte de hipóteses que devem ser matematicamente verificadas; e, finalmente, 4º) inteligência filosófica, que parte da observação do mundo do ser. Esses graus estão separados em categorias maiores: o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível. Pertencem ao domínio do primeiro tipo de conhecimento os dois primeiros graus, que são considerados, em uma escala ordenada por Platão, como ilusórios, aparentes. Os demais níveis podem ser considerados como pertencentes ao âmbito do segundo tipo de conhecimento. Destaque-se, no entanto, que o conhecimento matemático – presente no terceiro nível – é, na verdade, uma preparação para o mundo intelectual, da fruição das ideias, da Verdade. No sétimo livro da *República*, Platão observa que o cálculo é o único meio que existe para fragmentar os objetos em qualidades menores e, por conseguinte, tornar possível a realização de operações formais sobre essas qualidades com vistas a superar a aparência do múltiplo presente nos objetos e a atingir a verdade em si.

De uma maneira geral, Platão valorizava o conhecimento intelectual em relação ao sensível por entender que o primeiro conseguia alcançar a essência das coisas, das Ideias, enquanto o segundo podia causar uma ilusão porque apenas alcançava a aparência das coisas. O mito da Caverna, por exemplo, reflete justamente a dicotomia existente entre os dois tipos de conhecimento e a supremacia do intelectual em detrimento do sensível. O conhecimento sensível acaba sendo concebido como algo menor porque não leva, necessariamente, o homem ao exercício da reflexão, visto que “[...] alguns objetos sensíveis não incitam o pensamento à reflexão porque já são

percebidos de modo satisfatório pelos sentidos. Outros, porém, exigem realmente a contribuição do pensamento porque os sentidos não podem extrair deles nada de válido” (Livro VII – *República*, p. 235).

Sucessor de Platão, Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.) também busca compreender, alcançar a inteligibilidade do mundo. Tanto um quanto o outro objetivavam chegar a um conhecimento racional mais consistente e capaz, de fato, de ir além da aparência das coisas e das impressões imediatas dos objetos. Embora Aristóteles ainda conserve a distinção entre o conhecimento sensível e o conhecimento intelectual, é importante destacar que seus pressupostos são, em alguns momentos, diametralmente opostos aos de Platão. Seu entendimento de arte, por exemplo, também faz referência à mímese, mas, no caso aristotélico, a mímese não é a simples cópia de algo prévio. Ao contrário, a arte imita a atividade produtiva da natureza. Trata-se da criação ou *poiesis* que, de acordo com Santaella (1994, p.29), pressupõe a criação de algo novo, deslocando o conceito de mímese como cópia para o sentido de representação e transformação. Representar, por sua vez, também não é sinônimo de reproduzir, mas, antes, de apresentar algo como se fosse, de fato, real. Neste sentido, a arte assume um poder transfigurador porque permite outras visualizações da natureza, o que significa dizer que o artista é capaz de revelar, por meio da arte, verdades que não apareceriam se não por meio de sua intervenção, resultante de uma junção da *techne* com a *poiesis*. Para Aristóteles, a mímese deve fornecer prazer e conhecimento ao ser. O prazer está ligado à riqueza de detalhes, proporções, padrões, adequações de luz e sombra, ao passo que o conhecimento pode ser desvelado à medida que a imitação permite observações mais detalhadas e apuradas, situação nem sempre proporcionada pela natureza (KIRCHOF, 2003).

Diferentemente de Platão, que compreendia que existia algo de divino no artista, Aristóteles acreditava nas habilidades, bem como na força da imaginação criadora do artista. Para ele, a arte é valiosa porque é capaz de reparar as deficiências da natureza – as humanas, inclusive – e oferecer reais contribuições morais. A obra de arte não se constitui, necessariamente, em um meio privilegiado para se chegar ao belo, visto que é criada pelo homem e, portanto, passível de erros. A natureza, por sua vez, possui simetria exata e

proporção, caminhos seguros para se atingir o belo. Nessa perspectiva, o belo surge como algo que consiste na ordem, na simetria, no método. Seguir tais pressupostos é que permitiria ao artista dominar a *téchne*. Mais habilmente o artista alcançará o belo à medida que conhecer os processos da *téchne*. Aristóteles defendia que algo é belo por ser, em si mesmo, desejável (TATARKIEWICZ, 1990). Assim como Platão, Aristóteles também resgata a alma, mas, para ele, a alma tende ao bem por meio da razão. Aristóteles trabalha com a ideia de substância enquanto forma e matéria. Para ele, segue existindo a distinção entre corpo e matéria, de modo que “o corpo é uma substância no sentido da reunião enquanto forma e essência, ou potencialidade e atualidade” (KIRCHOF, 2003, p. 60). A alma, por seu turno, “é a substância no sentido da forma de um corpo natural que contém potencialmente vida dentro de si” (*On the soul*, KIRCHOF, 2003, p.60). Segundo Aristóteles, todos os corpos são reconhecidos como substâncias. Entretanto, o filósofo fala de “corpos naturais”, ou seja, é de corpos naturais que todos os outros corpos se compõem. Importante destacar aqui que, do ponto de vista aristotélico, nem todos os corpos possuem vida. Afirma o filósofo em *Sobre a Alma*: “Chamamos «vida» à auto-alimentação, ao crescimento e ao envelhecimento”. Ainda nessa obra, Aristóteles propõe que a alma se divide segundo funções que devem ser postas em marcha no processo de experiência com o/no mundo. Ele denomina tais funções como faculdades da alma. Em *Sobre a Alma*, o filósofo destaca cinco: nutritiva, perceptiva, desiderativa, de deslocação e discursiva. Já Kirchof (2003, p.62) estabelece denominações diferentes para algumas faculdades da alma: nutritiva (*threptikon*), apetitiva (*orektikon*), sensória (*aisthetikon*), locomotiva (*kinetikon*) e intelectiva (*dianoktikon*). Embora algumas nomenclaturas sejam distintas, o sentido e a definição relacionados a cada uma delas seguem os mesmos. De forma geral, a faculdade nutritiva relaciona-se com a nutrição e a reprodução (comum a todos os seres que possuem uma alma – animais, plantas e seres humanos); a faculdade apetitiva invoca o prazer ou desprazer que o ser experimenta com as coisas por meio da sensação; e a faculdade nutritiva é também a mais primária de todas as faculdades, porque diz respeito a aspectos biológicos de vivência. Com efeito, Aristóteles afirma que “são funções suas a reprodução e a assimilação dos

alimentos”. Tal faculdade está presente em todos os seres vivos (plantas e animais). Seguindo essa linha, ele explica que a nutrição e a reprodução são responsáveis pela vida e, como tal, a primeira é também uma das faculdades mais evidentes dos seres vivos. O poder físico da locomoção está diretamente relacionado à faculdade apetitiva, uma vez que o ser se move em direção de suas paixões, daquilo que lhe dá prazer.

A faculdade sensória – que será brevemente abordada no corpo deste trabalho – compreende um processo de movimento ou de afeto e não necessariamente de repulsão ou de atração (como na questão do prazer). A faculdade locomotiva pode ser compreendida por meio da perspectiva do crescimento e da perecibilidade. O crescimento conecta-se à faculdade nutritiva enquanto a perecibilidade pressupõe o desejo para colocar-se em movimento em direção a uma fonte de apetição. De acordo com Kirchof (2003, p. 67), a perecibilidade é encontrada apenas nos animais, visto que as plantas não são capazes de se moverem de forma independente. Finalmente, a faculdade intelectiva – também abordada no decorrer do texto – invoca a diferença entre sensação e inteligência e busca formas de ancorar a segunda à percepção sensível. A percepção possui caráter universal e está relacionada a todo o mundo animal, enquanto a inteligência circunscreve-se ao mundo humano e, a depender do fim almejado, receberá diferentes nomeações, como: fim voltado para a ação (inteligência ou pensamento prático), fim voltado para o conhecimento (inteligência abstrativa ou reflexiva) e, por último, fim voltado para o pensamento sobre o pensamento (inteligência teórica).

Fica evidente em *Sobre a Alma* a importância que Aristóteles confere às faculdades da alma. Isso se explica porque, para ele, não é possível definir exatamente o que é a alma.

É evidente que, a haver uma definição única de «alma», será da mesma maneira que existe uma de «figura»: num caso, não existe figura além do triângulo e das que se sucedem, no outro não existe alma além das que referimos. Poderá, pois, haver uma definição comum das figuras, que se adequará a todas, mas ela não será própria de nenhuma delas; e o mesmo se aplica às referidas almas. Por isso é absurdo, nestes casos e em outros, procurar uma definição comum, que não será a definição própria de nenhum ente, e não nos atermos à espécie própria e indivisível, deixando de parte uma definição deste tipo.

A maior contribuição de Aristóteles em relação à questão do sensível está justamente na explicação que o filósofo oferece para a faculdade perceptiva da alma. Ao fazer a discussão, Aristóteles expõe sua concepção de sensibilidade e a liga diretamente aos sentidos (audição, visão, paladar, olfato e tato). A faculdade perceptiva existe em potência e não em atividade. Tal como ocorre com um combustível que é incapaz de gerar calor sem uma fonte de estímulo, o mesmo ocorre com o ser humano. Não percebemos continuamente, visto que “A percepção sensorial dá-se, pois, quando se é movido e quando se é afectado, como ficou dito parece, de facto, ser certo tipo de alteração”. Neste sentido, cabe a explicação:

Ora, tudo é afectado e movido por um agente que está em actividade. Por isso, o que é afectado, é-o, de certa maneira, pelo seu semelhante, e de outra maneira pelo seu dissemelhante, como dissemos: o dissemelhante é afectado e, depois de ter sido afectado, é semelhante.

A percepção também pode ser compreendida por meio de duas acepções: em potência e em atividade. O ser tem a faculdade perceptiva em potência (e aqui Aristóteles se refere a essa potência com os termos “ver” e “ouvir”) e também em atividade, quando de fato o ser se dedica a ver e ouvir algo. Para Aristóteles, também o sensível se dá de forma análoga, quer seja em potência, quer seja em atividade. A ideia de percepção está ligada à sensibilidade em Aristóteles. Em diversos momentos o filósofo trata os termos como mutuamente dependentes, como é possível observar nesta passagem: “A primeira mudança do ser que possui sensibilidade é operada pelo progenitor e, uma vez gerado, possui já – como o que possui uma ciência – o perceber”.

Perceber, no sentido de exercer a atividade da percepção, pressupõe uma ação semelhante ao exercício da ciência. De acordo com a analogia feita pelo filósofo, embora tanto o exercício da ciência quanto o da percepção já estejam na própria alma, o primeiro depende da vontade do ser, ao passo que o segundo “não depende do próprio, pois o sensível tem necessariamente de estar presente. O mesmo sucede no caso das ciências dos sensíveis, e pelo

mesmo motivo: é que os sensíveis são particulares e externos”. A faculdade perceptiva em potência equivaleria ao sensível em ato e isso ocorre porque, ao ser afetado – ainda que não seja inicialmente um semelhante – tornar-se-á após sofrer a ação de ser afetado. A máxima de Aristóteles para a questão da percepção é, pois, o fato de que: “Percepcionar é, pois, sofrer certa afecção; de forma que aquilo que age torna o que existe em potência igual a si mesmo em actividade, e do mesmo tipo” (ARISTÓTELES, 2010, p.96).

A compreensão de Aristóteles sobre o sensível pode ser dividida ainda em três acepções ou concepções. Duas dessas concepções ocorrem, nas palavras de Aristóteles, “por si mesmas”, e a outra, “por acidente”. No que se refere ao primeiro grupo, um é chamado de “próprio de cada sentido”, e outro, de “comum”. Desta forma e buscando esclarecer essas concepções, o filósofo destaca que «próprio de cada sentido» é aquilo que não pode ser percebido por outro sentido e, além disso, é impossível que a percepção se equivoque quando utilizado o sentido destinado para aquele estímulo específico. Essa faculdade se dá mediante o poder de colocar os contrários em movimento. No caso da visão, por exemplo, seu objeto é visível, mas é importante perceber que o visível depende da luz para que se apresente como tal. O escuro, nessa perspectiva, surge como o contrário da luz. A percepção, portanto, se dará entre esses dois opostos (luz/ escuro), ou, ainda, entre alguns de seus intermediários que refletem justamente aquilo que torna possível o exercício da percepção. O órgão sensorial é movido pelo intermediário e sem ele não poderia, em muitos momentos, exercer a atividade da percepção, de forma que o filósofo explica que “o intermediário dos sons é o ar, o do cheiro não possui nome. Existe, pois, certa afecção comum ao ar e à água, presente em ambos, e que é para o cheiro o que o transparente é para a cor” (ARISTÓTELES, 2010, p.83).

O sentido da audição se dá também com a acepção da atividade e da potência. Para o filósofo, o intermediário (ar) é responsável por levar o som até os ouvidos que, por serem adaptados para esse fim, podem percebê-lo. Entretanto, apenas o ar não garante que algo seja percebido como som, uma vez que “o factor determinante na produção do som não é, no entanto, nem o ar, nem a água: é preciso que ocorra um golpe entre objectos sólidos e com o

ar” (ARISTÓTELES, 2010, p. 88). O olfato, por seu turno, é considerado o mais difícil de definir, visto que “não possuímos este sentido apurado, mas em grau inferior ao de muitos animais” (ARISTÓTELES, 2010, p.90). Os cheiros, no entanto, estão presentes em tudo, mas aquilo que não pode ser cheirado recebe, assim como a palavra utilizada para o gosto, a denominação de algo “insípido”. Para Aristóteles, o cheiro também se liga à nutrição, porque é através dele que o sentido consegue adiantar ou antecipar¹⁰ um determinado sabor para a alma.

No que se refere ao paladar, a distinção ocorre entre aquilo que pode ser saboreado e aquilo que não pode. Diferentemente do que ocorre com outros sentidos –com exceção do tato –, que necessitam de um intermediário, o paladar se dá de forma direta. Trata-se, ainda, de uma percepção tangível, já que, “no tangível, por seu turno, estão presentes várias contrariedades: quente e frio, seco e húmido, duro e mole e outros deste tipo” (ARISTÓTELES, 2010, p.92). Ainda sobre os tangíveis, é importante destacar que o ser humano os percebe sem a ação do intermediário, mas de forma simultânea com a ação dele. Isso significa que o intermediário segue fazendo parte da percepção sem, contudo, ser essencial ao fenômeno, no caso dos tangíveis. Isso ocorre porque, de forma geral, o ser percebe tudo por meio dos intermediários, mas não se dá conta disso.

Aristóteles entende que o paladar é o mais apurado dos sentidos do homem porque permite uma variedade de sensações e, ademais, não necessita de intermediário (embora este esteja presente). O tato, por seu turno, é mais complexo porque compreende diferentes formas de percepção em

¹⁰ Hoje já se sabe que não apenas o olfato – mas também os outros sentidos – está intrinsecamente ligado ao cérebro. No caso dos seres humanos, todas as vezes em que o sentido percebe algo, automaticamente ocorre no cérebro uma reação sináptica neuronal que fica registrada como memória e acaba sendo resgatada em situações específicas como forma de antecipar emoções e de preparar o ser para algo que se aproxima. É por essa razão que, por exemplo, ao sentir um cheiro agradável ou ouvir uma música de outra época, a pessoa é capaz de se sentir como que transportada para outro momento. Cria-se, portanto, a expectativa da emoção, a antecipação do fato. A expectativa pode ser compreendida, portanto, do ponto de vista neurocientífico, como um processo de mobilização de recursos atencionais calçado na readequação contínua de aprendizado baseado na oferta estatística de estímulos, tendo na invariância suporte para reforço comportamental. Para os psicólogos cognitivistas, as emoções atuam em conjunto com os mecanismos de antecipação como amplificadoras motivacionais. Tais emoções agem nos sistemas de punição e recompensa para incentivar determinados comportamentos adaptativos e inibir outros não adaptativos. Sabe-se que, do ponto de vista da neurociência, esse processo se dá no nível das sinapses neurais, segundo um processo de economia da informação (GUYTON; HALL 2006).

conexão (ou não) com os outros sentidos, de forma que o “corpo tem necessariamente de ser o intermediário do tacto, naturalmente unido a ele, através do qual as várias sensações se geram.” (ARISTÓTELES, 2010, p.93). No caso do tato, o intermediário acaba sendo a carne do corpo, pois é ela que permite ao ser sentir o toque, a pressão, a temperatura, a aspereza.

É possível observar que em diversas passagens o filósofo considera a atividade do sensível e o sentido como muito próximos, e de fato o são, mas existem também outras nuances que precisam ser destacadas, como demonstra a excerto a seguir:

A actividade do sensível e do sentido é também uma e a mesma, embora o ser não seja, para elas, o mesmo. Refiro-me, por exemplo, ao som em actividade e à audição em actividade. É possível não ouvir, possuindo embora audição, e é possível que aquilo que possui som não soe sempre. Quando se activa aquilo que é capaz de ouvir e soa aquilo que é capaz de soar, então gera-se, em simultâneo, a audição em actividade e o som em actividade. Destes, poder-se-ia dizer que são um o acto de ouvir, o outro, o acto de soar (ARISTÓTELES, 2010, p.106).

Além desses aspectos, Aristóteles também assume que tudo que a alma percebe já existe nela em potência. Essa relação se dá em três graus: primeiro, um processo de intelecção/percepção se dá com o uso dos sentidos. A apreensão dos objetos externos – do mundo externo – gera o que Aristóteles chama de *phantasma*, que são, na verdade, as imagens formadas na mente. Em segundo grau, a imaginação (*phantasia*) exerce uma atividade mental para acomodar as imagens num processo de internalização do mundo. Só então, no último grau, as imagens serão trabalhadas pela faculdade reflexiva/discursiva com vistas ao estabelecimento de relações abstratas que se tornarão conceitos mais amplos.

De um modo geral, a percepção estética em Aristóteles está ligada à felicidade que, por sua vez, aparece ligada ao bem e ao belo. A percepção estética aparece como algo que remete ao prazer intenso proporcionado pela visão ou pela audição e que pode variar em diferentes graus. Entretanto, diferente de causar a sensação de saturação, o excesso é bem tolerado pelo ser humano e não causa tipo algum de repugnância ou distanciamento. O

prazer intenso é oriundo das sensações que, por sua vez, são provenientes dos sentidos, não importando necessariamente o nível de sensibilidade envolvido na percepção. As sensações também podem ser divididas em potencial e atual. A sensação potencial, situada na alma, é interna e está relacionada aos poderes inatos que os seres possuem para conhecer e perceber. Já a sensação atual está relacionada à genuína percepção e tem caráter externo, uma vez que depende dos estímulos exteriores recebidos pelo ser. Enquanto a primeira sensação pode ser considerada universal, a segunda tem caráter particular.

Outro ponto importante na obra de Aristóteles no que se refere à percepção estética diz respeito à imaginação. As imagens captadas pelas sensações são armazenadas na imaginação que, desprovida de emoção e julgamento, pode estar equivocada em algumas situações. O objeto da imaginação é, portanto, a imagem percebida. Desta forma, a imaginação “será um movimento gerado pela acção da percepção sensorial em atividade” (p.112), mas tal ação não ocorre de forma passiva, pois assume uma faculdade crítica ligada ao julgamento (KIRCHOF, 2003; TATARKIEWICZ, 1990). Isso ocorre porque, quando um objeto é finalmente assimilado pelo ser, ocorre também a atualização da identidade desse objeto com relação àquilo que já existia na alma enquanto potência ou forma. Todas as vezes que um objeto é percebido esse fenômeno ocorre, fazendo com que o ser que percebe realize comparações e julgamentos. Tal característica é comum a qualquer ser dotado de alma.

Retomando o interesse pontual que é a discussão sobre o sensível e a compreensão filosófica do tema, é possível observar que Aristóteles busca a verdade por meio de uma ordem imanente ao mundo tal como é percebido. Não há a preocupação platônica com o mundo das ideias porque, para Aristóteles, é justamente nesse mundo que devem ser buscadas as bases do inteligível, pois é neste plano que ocorre o contato perceptivo do ser com a realidade.

Acompanhando a mesma divisão entre sensível e inteligível, é possível localizar as contribuições de Agostinho¹¹. Uma de suas grandes contribuições foi postular uma reconciliação entre as visões de Platão e Aristóteles no que se refere às defesas mais radicais dos filósofos. Com relação à defesa platônica dos conhecimentos inatos da alma e o ponto de vista aristotélico de que os conhecimentos deveriam ser adquiridos por meio dos objetos sensíveis, Agostinho propôs uma espécie de hierarquia das faculdades cognitivas (KIRCHOF, 2003, p.78). O mecanismo perceptivo é iniciado no corpo (e seus sentidos), que é responsável pela recepção de estímulos e afecções provenientes do mundo externo. Tais afecções se transformarão em representação por intermédio da ação/influência de um sentido maior que se encarregará de entregá-las à memória e à razão. Além dos cinco sentidos, Agostinho afirma que o homem também é dotado de um sentido interior. Na verdade, o filósofo acredita que cada sentido tem seu respectivo sentido anterior, que é responsável por organizar as impressões provenientes dos sentidos corporais antes de remetê-las à razão. Neste ponto, merece destaque o fato de que a razão tem uma essência espiritual bastante rígida. Nos escritos deixados por Agostinho, no entanto, é possível observar que existe uma tendência maior às visões platônicas (a alma maior, a alma dos sentidos como aquela que já é dotada de conhecimento inato) em detrimento das aristotélicas. Isso se explica, em parte, por conta da influência cristã e da grande ênfase na espiritualidade observada em suas obras, que conferem um papel menor aos sentidos e à realidade sensível.

Partindo do método dialético, Agostinho busca o conhecimento numérico, formal e, em última instância, espiritual como forma de alcançar a verdade que, para ele, é Deus. Neste sentido, a vida do homem deve pautar-se pela busca de Deus. Uma vez que o primeiro foi criado “à imagem e semelhança” do segundo, fica claro, portanto, que conhecer a Deus é conhecer a si mesmo e, desta forma, o conhecimento de Deus pode ser alcançado com

¹¹ A obra de Agostinho também é conhecida pela busca da pureza, da castidade e até mesmo do perdão. O filósofo exorta a virgindade e destaca as condutas de vida matrimoniais que são bem vistas por Deus. É possível observar, sobretudo sob a égide da sociedade contemporânea, certo radicalismo e exacerbado machismo. Embora estes sejam pontos importantes, o texto aqui se atém apenas a destacar a compreensão do filósofo católico sobre o sensível.

base em um mergulho profundo na interioridade humana. Em *Solilóquios*, Agostinho explica que esse mergulho é necessário porque apenas por intermédio de Deus é possível chegar à beleza, à bondade, à verdade e à sabedoria; o fim é chegar ao conhecimento divino. A busca por esse patamar de conhecimento deve ser iniciada no conhecimento sensível. Apesar de Agostinho depreciar o sensível em diversos momentos por entender que esse nível é apenas um caminho rumo a um conhecimento maior (inteligível), existe também um reconhecimento de que é nesse nível que se devem buscar as pistas, ou os vestígios, para o conhecimento de Deus.

Em consequência de nossa condição humana, que nos converte em seres mortais e carnis, lidamos mais fácil e familiarmente com as realidades visíveis do que com as inteligíveis. [...] e de tal modo nossa atenção resvala para o mundo exterior, que ao ser arrastada da incerteza do mundo corporal para se fixar no espiritual, com conhecimento muito mais certo e estável, a nossa atenção retorna ao que é sensível e deseja aí repousar – justamente de onde vem sua fraqueza (AGOSTINHO, 1994, XI, 1,1.).

Compreende-se que, para ele, não há necessariamente uma negação do sensível, mas sim a negação da postura do homem de manter-se apenas no nível sensível. Partindo do conhecimento sensível, Agostinho elabora um estudo sobre algumas trindades ou ainda analogias trinitárias para explicar a percepção de um objeto pelo homem, mais especificamente, pela alma do homem. Ainda que atribua pouco valor aos sentidos corporais, Agostinho privilegia a visão e a audição como sentidos superiores aos demais por entender que eles guardam vestígios da razão (KIRCHOF, 2003). A visão, para ele, é o sentido mais privilegiado por aproximar-se do olhar do espírito e, portanto, do conhecimento intelectual (COUTINHO, 2012).

Seguindo o princípio trinitário, quando o ser percebe um objeto por meio dos seus sentidos, três fenômenos estão postos: 1º) o objeto percebido; 2º) o sentido utilizado para perceber o objeto; e 3º) a atenção da alma ou intenção da vontade dedicada a conferir sentido ao objeto percebido. Cada um dos três fenômenos já existe de forma independente, mas a percepção só ocorre mediante a ponte entre sentido e objeto. No caso de um ser que vê algo, a visão na qualidade de sensação é causada pelo objeto, mas sentida pelo ser,

que o percebe mediante a atenção da alma. Isto ocorre porque não são os sentidos que efetivamente sentem os objetos que percebem, e sim a alma, que apenas faz uma utilização desses sentidos. Ainda assim, em *De Musica*, Agostinho explica que o sentido interno é o primeiro decodificador dos estímulos recebidos do mundo sensível. Trata-se, nas palavras de Kirchof (2003, p.82), de uma espécie de “instrumento corporal do qual a alma se serve para reagir às paixões do corpo”. Para que ocorra uma sensação de prazer ou de desprazer na percepção de um objeto, é preciso que os sentidos o identifiquem com similitude, ordem, proporção e identificação com números harmônicos (que já estão, de forma inata, na alma).

Quando um dos sentidos é afetado (situação verificada na cegueira e na surdez, por exemplo), a alma permanece dotada da mesma capacidade de sentir. O que está ausente é, portanto, apenas a ausência do mecanismo gerador de sensação. Não é, portanto, o objeto que gera a sensação, e sim o sentido. O objeto gera, no ser, uma semelhança que atua no sentido e que termina por gerar a sensação. O que os sentidos captam é uma representação, uma imagem do objeto visível que, por sua vez, tem natureza corpórea. A sensação que chega à alma tem natureza espiritual, embora tenha sido iniciada na dimensão sensível (que, para Agostinho, correspondia a uma dimensão menor, desprovida de profundidade e, portanto, sujeita a erros). Todo esse percurso ocorre mediante interferência da vontade, da atenção da alma, pois, se não houvesse esse terceiro elemento, não haveria como desfrutar de sensações no ato da percepção dos objetos.

O fenômeno da recordação, por exemplo, obedece a uma dinâmica que explica a formação das imagens em diferentes momentos e instâncias. A memória é responsável por mostrar à alma a forma do que ela busca se recordar mediante a vontade. O que é mostrado não é o objeto, e sim sua forma e, neste sentido, o filósofo explica:

Se essa forma não mais aí estivesse, o esquecimento seria tal que toda recordação seria de todo impossível. Se, pois, o olhar interior daquele que recorda essa lembrança não fosse informado por essa realidade que reside na memória, a visão do pensamento não poderia de modo algum se produzir. Mas a união dos dois é tão íntima, dito de outro modo, a imagem conservada na memória e a expressão que se forma no olhar interior daquele que se recorda são de tal modo

semelhantes que parecem ser uma só coisa (AGOSTINHO, *Op. cit.*, XI, 3, 6).

A percepção na filosofia agostiniana pode ser dividida em quatro estágios. Ao visualizar uma imagem, o ser primeiro direciona sua atenção para um objeto e, em seguida, essa imagem será captada no sentido do ser ocasionando uma sensação (imagem corpórea). Em um terceiro estágio, a imagem será interiorizada como uma cópia (em sua forma) na memória e, finalmente, no quarto estágio, ela é registrada no pensamento na ocasião em que a alma se recorda do objeto. Quando a alma busca acessar as imagens da memória, ela realiza o fenômeno da recordação, que consiste em acessar as características mais básicas das imagens observadas. Por exemplo, Agostinho cita que quando ouvimos a palavra “bicicleta”, ainda que não a estejamos vendo, sabemos quais são as características básicas que fazem com que um objeto seja assim chamado. A imaginação, em contrapartida, é o que possibilita ao ser criar novas formas em sua mente, sem que as originais sofram prejuízo. As formas ficam armazenadas mentalmente e sempre podem ser acessadas mediante estímulo interior voltado para a recordação (pensamento).

Cabe à vontade configurar sentido à forma (corpórea) percebida. Por outro lado, a vontade também pode fazer com que a atenção da alma se desloque das sensações oriundas dos sentidos no momento em que estes percebem algo. A sensação, desta forma, fica prejudicada e a memória não consegue fazer a apreensão das imagens que deveriam ser por ela armazenadas (COUTINHO, 2012). Nesta situação, o sentido continua ativo e, portanto, percebe o objeto, mas a memória simplesmente não consegue reter a experiência e as sensações dela oriundas. Para exemplificar tal situação, basta que se leve em consideração a expressão “audição seletiva”. De fato, a alma escolhe a que vai dar atenção, ainda que não possa frear a percepção do fenômeno sonoro pelo sentido (audição). Em momento algum o ser deixa de ouvir, mas sua alma escolhe para onde será deslocada sua atenção.

Outro ponto importante da teoria agostiniana é a defesa de Deus, que incute números perfeitos e eternos na alma. À alma cabe buscar esses números e as coisas belas (*pulchra*) quando de seu contato com o mundo sensível que, por sua vez, também possui números harmônicos na medida em

que é um dos níveis para se chegar à verdade e a felicidade, que é Deus. A beleza é encontrada quando a alma alcança, no mundo sensível e por meio dos números de juízo, os elementos de ordem e proporção (preexistentes em Deus e também na própria alma). Em suma, o mundo sensível, para Agostinho, é apenas uma forma de se chegar ao conhecimento inteligível (divino).

Seguindo a influência religiosa com vertente católica, Tomás de Aquino amplia os estudos filosóficos e consagra-se como o maior dos filósofos escolásticos (RUSSELL, 1957). De acordo com Kirchof (2003, p.95), a maior contribuição de Aquino para o estudo do conhecimento perceptivo foi o combate engendrado contra a visão platônica de Agostinho, para quem o “corpo não possuía capacidade de influenciar a alma na formação dos conceitos”. Aliando-se a uma vertente aristotélica, Aquino defende que tanto o corpo quanto a alma atuam juntos na formação do conhecimento.

Assim como Aristóteles, Aquino também trabalha o conceito de forma e matéria, mas, para ele, a essência pode ser dividida em substâncias simples e compostas. A substância primeira e a mais simples é Deus. As substâncias compostas são causadas pelas substâncias simples que, além de serem expressas por Deus, também podem ser expressas por meio das ideias abstratas e dos números. As substâncias simples são, ainda, destituídas de matéria, enquanto a principal característica das substâncias compostas é justamente o fato de que sua essência é formada tanto por forma quanto por matéria. Em *O ente e a essência*, Aquino (1995) explica que a essência é o princípio interno (voltado para alma), que faz com que uma coisa seja o que é. O ser equivale a algo que de fato existe na natureza. Importante observar que ser não se confunde com corpo. A alma é que permite ao corpo existir, viver e sentir e reserva, para si, o ato de entender (AQUINO, ST, II).

Deste modo, o corpo será a parte integral e material do animal, pois a alma estará para além do que é significado pelo nome ‘corpo’, e será acrescentada ao próprio corpo. Por esta razão, é destes dois princípios, isto é, da alma e do corpo, como de suas partes, que se constitui o animal (AQUINO. *O ente e a essência*, 1995, p. XX).

Sendo assim, infere-se que o ser tem um corpo para que possa efetivamente existir na natureza. A intelecção do ser é que faz com ele possua

essência. Kirchof (2003, p.100) explica que, “na medida em que podemos entender um objeto como a fênix, por exemplo, pode-se dizer que ela possui essência”. Aquino desenvolve a ideia de que a única substância que extrapola a cognição humana e na qual também inexistem diferenças entre ser e essência é Deus. Quanto às demais substâncias, a distinção entre ser e essência pode ser feita mediante adequação (essência) ou extrapolação (ser). Aquino trabalha com a concepção de que o bem é o fim do apetite e o verdadeiro o fim do conhecimento. Para ele, a compreensão do binômio essência/ser é estendida ao binômio ser/verdade numa dinâmica em que “ao passo que o primeiro está nas coisas em si, a segunda está no entendimento” (KIRCHOF, 2003, p. 101). Uma coisa poderá ser considerada verdadeira se possuir a forma de sua natureza, enquanto o entendimento, na medida em que puder “reter e agir sobre a imagem (*phantasma*) da coisa conhecida”. Neste sentido, a verdade é plasmada na conformidade entre o entendimento e as coisas, proporcionada pela capacidade divisiva e compositiva do entendimento. Além desses aspectos, também é salutar que se destaque a diferenciação de uma criatura com relação à substância primeira e a relação que com ela estabelece.

O intelecto de Deus inclui em Sua essência o que é próprio de cada coisa, compreendendo onde se parece a Ele onde não se parece; por exemplo, a vida, e não o conhecimento, é a essência de uma planta, e o conhecimento, e não o intelecto, é a essência de um animal. Assim, uma planta é como Deus por estar viva, mas diferente por não ter conhecimento; um animal é como Deus ao ter conhecimento, mas difere devido à falta de intelecto. É sempre por uma negação que uma criatura difere de Deus (RUSSELL, 1957, p. 176).

O intelecto faz parte da alma dos homens, permanecendo a ela unido. Cada homem tem sua alma e seu intelecto. Isso faz com que a inteligência humana seja um efeito da inteligência divina, ensejando uma espécie humana de divindade (KIRCHOF, 2003). Na concepção de Aquino, o entendimento humano pode ser dividido em dois polos: agente (ou abstrativo) e possível (ou receptivo). O polo passivo é responsável por manter uma relação de semelhança ou potência com *aspecies*, que é a imagem extraída dos objetos do mundo pelos sentidos, enquanto ao entendimento agente cabe desnudar a

imagem percebida pelos sentidos de modo a revelar sua correspondência universal. Os sentidos proporcionam o conhecimento intuitivo, experiencial do particular, e o intelecto fornece o conhecimento do universal. Nesse sentido, é importante ter como foco a assertiva de Russell (1957, p. 178) que, ao explicar a dinâmica dos universais na ótica de Aquino, ressalta que “os universais não subsistem fora da alma, mas o intelecto, ao compreender os universais, compreende coisas que estão fora da alma”.

No que se refere à percepção, Aquino retoma a divisão aristotélica das faculdades da alma. São elas: vegetativa, sensitiva, apetitiva, locomotiva e intelectiva. Mas, diferentemente de Aristóteles, que acreditava que todas as faculdades constituíam a alma, Aquino entende que tais potências (faculdades) estão ligadas ao modo como as almas superam as operações de natureza meramente corpórea. Sobre esse aspecto, as potências intelectiva, sensitiva e vegetativa são as únicas que conseguem superar os objetos externos. As demais (apetitiva e locomotiva), além de não alcançarem tal superação, ainda buscam elementos extrínsecos. Desta forma, e tomando por base a distinção entre as faculdades, Aquino afirma que existem potências que estabelecem com os objetos extrínsecos uma relação de superação (ato), e aquelas que buscam apenas se aproximar desses objetos (potência).

Numa escala de perfeição, Aquino detalha as potências da alma na *Suma Teológica* segundo uma lógica em que a proximidade ao corpo (dimensão corporal, portanto de ordem material) corresponde à proximidade da potência e, de forma análoga, a proximidade ao intelecto (imaterial) corresponde à proximidade ao ato. Em termos de perfeição, dentre as potências perceptivas ativas, tem-se que a potência intelectiva é aquela que não necessita de órgãos corporais para sobrepujar a natureza material do objeto percebido e, por essa razão, é considerada a mais perfeita das potências. A potência seguinte está relacionada ao sentir, é a sensitiva, que Aquino divide em duas classes: cognoscitiva e afetiva. A primeira diz respeito à faculdade de ver, ouvir, cheirar, gostar e apalpar, e a ela corresponde cada um dos sentidos humanos: visão, audição, olfato, paladar e tato. Há também faculdades cognoscitivas sensíveis que não têm correspondência com órgãos externos. São elas: o senso comum, a imaginação, o instinto (ou avaliação) e a

memória (LXXVIII, 4). A primeira classe está relacionada à percepção de algo que tem natureza física (sentidos externos), algo presente. A segunda, por sua vez, está voltada para objetos ausentes e implica o uso de sentidos internos. Enquanto os sentidos externos estão relacionados à apreensão dos objetos de maneira geral, apenas reconhecendo a forma sensível que se lhes apresenta (ex. visão, audição etc.), os sentidos internos estão voltados para uma percepção de objetos psíquicos que não se encontram efetivamente presentes. No que se refere a eles especificamente, o senso comum é responsável por garantir discernimento entre os sentidos, informando o sentido a respeito da sensação em curso. Além disso, é o sentido que garante que o ser humano tenha ciência de sua própria percepção. A imaginação, por seu turno, é responsável por preservar as formas recebidas pelos sentidos. Além de preservar as formas, a imaginação também é capaz de produzir imagens diferentes daquelas que foram captadas (ou mescladas com elas) pelos sentidos externos (AQUINO, ST, II). O instinto (ou avaliação) é responsável por captar as intenções não percebidas pelos sentidos, ensejando, em muitos aspectos, uma função também de juízo. Por fim, a memória realiza um arquivo das intenções apreendidas pelo instinto. Numa analogia, pode-se dizer que, “enquanto a imaginação armazena imagens, a memória armazena juízos sensíveis” (KIRCHOF, 2003, p.106).

Quanto às faculdades afetivas, estas correspondem ao poder que o homem tem de livre arbítrio entre o que é bom e o que é mau. Elas também se dividem em classes: apetite sensitivo e vontade. A vontade também recebe a denominação de apetite, porém em sentido mais espiritual. A liberdade humana é reflexo da vontade unida à inteligência. Por fim, a potência vegetativa é a aquela que se relaciona ao viver do corpo (nutrição, crescimento e reprodução) e, com relação ao objeto, é responsável pelo movimento das coisas puramente materiais (KIRCHOF, 2003). No que se relaciona às faculdades perceptivas passivas, a faculdade apetitiva é responsável por incitar a alma “a se inclinar ao seu objeto como a seu fim” (KIRCHOF, 2003, p. 103), enquanto a de locomoção conduz a alma ao objeto como fim, mas no sentido de término de operação.

Percebe-se que a compreensão de Aquino sobre as faculdades da alma é mais abrangente que aquela defendida por Aristóteles. No que se refere especificamente ao prazer no ato da percepção, é possível observar a apetição e as classes (ou ainda subpotências). Aquino entende que surgem novos apetites, dependendo das relações que se estabeleçam entre a potência apetitiva e as potências vegetativa, sensitiva e intelectiva. A primeira ligação (faculdade apetitiva + vegetativa) resulta no que Aquino chama de apetição natural, enquanto a segunda (faculdade apetitiva + sensitiva) resulta na sensibilidade¹². Finalmente, a terceira ligação (faculdade apetitiva + intelectiva) termina por resultar na vontade. A cada um desses novos apetites corresponde um tipo de amor: reprodução, paixão e bem. De acordo com a lógica de Aquino, o amor é o princípio que sempre tende em direção do fim amado e, por essa razão, cada apetição tem seu correspondente no amor, respectivamente: no amor natural, no amor sensitivo e no amor racional (ou intelectivo). O amor natural é uma inclinação involuntária, pois todas as pessoas se movem na direção daquilo que lhes parece mais conveniente. Esse amor parte de um conhecimento que existe em Deus e não nas coisas ditas amadas. O amor sensível, por sua vez, se relaciona a dois tipos de objetos: concupiscentes (de movimento e de repouso¹³) e irascíveis (de repouso¹⁴). Em seguida, Aquino

¹² Torna-se importante esclarecer aqui que Aquino se referia à apetição sensível também como sensualidade (*sensualitas*). Assim como antigamente, o termo carrega forte conotação pejorativa e, de acordo com a versão em espanhol consultada para este estudo, disponível em <https://sumateologica.wordpress.com/download>: “diz respeito a uma inclinação desordenada da sensibilidade”. O excerto que segue é uma tradução livre da nota explicativa disponível na Suma Teológica. “O mesmo termo designava também o aspecto cognoscitivo da sensação externa e interna que precede o movimento da apetição *sensível*. Algo similar ocorre em nossos dias com a *sensibilidade* e inclusive com a sensação. O caráter flutuante do termo em Agostinho favorecia essa confusão. Tomás define claramente esses fenômenos, em partes conexos, e se refere à *sensualitas* exclusivamente como apetição sensível. Entretanto, mais à frente, para evitar equívocos, empregará de modo quase exclusivo a expressão apetição sensível”.

¹³ Aqui deve ficar claro que o movimento é exposto pela direção que a alma assume rumo ao seu objeto de desejo. A parte do repouso fica expressa, por seu turno, pela ação da própria alma de evitar aquilo que lhe parece prejudicial.

¹⁴ Novamente, o repouso deve ser compreendido pela ação de resistir a tudo que pressupõe aflição.

esclarece que a parte sensitiva da alma deveria ser composta de duas subfaculdades:

1) Una, por la que el alma tienda simplemente hacia lo conveniente en el orden sensible, y rehúya lo perjudicial. A ésta la llamamos concupiscible. 2) Otra, por la que el animal rechaza todo lo que se opone el la consecución de lo que le es conveniente y le perjudica. A esta la llamamos irascible, cuyo objeto denominamos lo difícil esto es, porque tiende a superar lo adverso y prevalecer sobre ello (AQUINO, ST, II, p. 744).

A divisão entre concupiscente e irascível também é usada por Aquino ao se referir às paixões (que também estão ligadas ao bem) com relação aos objetos de desejo. As primeiras pressupõem movimento e repouso, enquanto as segundas apenas o movimento. Sobre esse aspecto é importante destacar que o movimento pressupõe a imobilidade (KIRCHOF, 2003, p.112), “sendo a segunda ato em relação ao primeiro”. Desta forma, Aquino estabelece que todas as paixões irascíveis começam e terminam com as concupiscentes. As irascíveis têm por fim, por objetivo, as concupiscentes. A título de exemplo, na *Suma Teológica* (p.744), Aquino explica a dinâmica da ira: ela nasce com a tristeza que afeta o sujeito que, assim que alcança sua vingança, apraz-se na alegria.

Por fim, o amor intelectual é representado pela vontade e é também aquele que conduz a alma ao bem. Nessa lógica, o maior deleite só pode ser alcançado mediante o entendimento e não com os sentidos. O entendimento é intelectual, espiritual, voltado para o interior, enquanto os sentidos se voltam para o exterior e são, portanto, influenciados pelo mundo, passíveis de erros e enganos.

No que se refere de forma mais direta à percepção, Aquino entende que os sentidos (como expressão da faculdade cognoscitiva/ intelectual) são, de alguma forma, entendimento. Kirchof (2003) defende que os conceitos de *integritas*, *proportio* e *claritas*¹⁵ condensam a proposta estética tomasiana. O

¹⁵Integridade, proporção e claridade.

primeiro conceito diz respeito ao fato de que todas as coisas possuem beleza quando se apresentam aos sentidos conforme sua natureza formal. A *proportio* expressa a proporção, a ordem de um objeto em função de sua causa final. Não se trata, portanto, de mera simetria; é preciso que o objeto esteja adequado ao seu fim. A *claritas* diz respeito, por seu turno, à iluminação do objeto, mas não no sentido de lançar luzes de forma vulgar. Trata-se, antes, de tornar possível enxergar o aspecto (ou lado) inteligível da beleza, dinâmica que ocorre simultaneamente por meio da sensibilidade e do entendimento. Ao se deparar com a beleza mediante tais conceitos, o ser humano é capaz de se inclinar para o bem e de direcionar sua vontade para a busca do divino, de Deus e de sua bondade suprema – *Summum Bonum* (TATARKIEWICZ, 1990).

De uma forma bastante geral, os princípios até aqui expostos, provenientes de Platão, Aristóteles, Agostinho e Aquino, foram veementemente criticados por John Locke. Embora muitos estudos desconsiderem as contribuições desse filósofo para o estudo da estética, é importante observar como o empirismo inglês – podendo Locke ser apresentado como um de seus mais importantes representantes – entende a estética e a relação com o belo. Kirchof (2003), por exemplo, defende que a compreensão inglesa postulava a superioridade da percepção sobre qualquer outra fonte de conhecimento, chegando, inclusive, a elevá-la à “posição de fundamento epistemológico” (p.16). Ademais, as contribuições de Locke influenciaram grandemente autores que discutiram profundamente a estética, tal como Kant e Hegel.

2.1 Primeiro vetor

Rompendo com a tradição medieval de estética até então disseminada, Locke propõe o deslocamento do ser para a mente no ato da percepção. Sua filosofia termina no ponto em que se inicia a filosofia medieval, isto é, se para os medievos o processo perceptivo se processava com vistas ao interior, ao Bem Supremo, para Locke, a percepção é resultado da interpelação dos objetos do mundo pela mente, que deles forma ideias. Só a partir daí a mente vai buscar deduzir princípios metafísicos. Em *Ensaio acerca do entendimento humano*, Locke chega a desdenhar da metafísica, mas defende que o

conhecimento perceptivo é um primeiro estágio rumo ao conhecimento lógico e abstrato.

Católico, o filósofo mantém a ideia da alma, mas nega completamente o pressuposto medieval do conhecimento inato. Para ele, a alma conhece à medida que percebe ou tem ideias¹⁶ (LOCKE, 1999). Na construção desse raciocínio, está incluída a premissa de que nem sempre a alma percebe ou tem ideias, ou seja, nem sempre ela pensa efetivamente. A argumentação do autor se desenvolve no sentido de que, diferentemente de Deus, que não dorme e não descansa, o homem tem a necessidade de dormir e descansar. Nesses momentos, não se pode dizer que esteja efetivamente pensando. A percepção de ideias desenvolve com a alma a mesma relação que o corpo desenvolve com o movimento; não se trata de essência e sim “de uma de suas operações mais básicas” (LOCKE, 1999, p. 61). Mesmo que tais operações sejam básicas, inerentes, não se pode dizer que o corpo esteja sempre em movimento, assim como não se pode afirmar que a alma esteja sempre percebendo mediante a experiência.

Para Locke, o conhecimento é fruto da percepção das ideias que, por sua vez, se faz com base na interpelação do objetos do mundo e mediante a experiência. As ideias são, na verdade, fruto do pensamento¹⁷ humano e oriundas de duas fontes: 1) dos *objetos externos*, responsáveis por suprir a mente com as ideias oriundas das qualidades sensíveis resultantes de diferentes percepções quando ocorre o contato com tais objetos; e 2) da *mente*, que permite ao entendimento engendrar ideias por meio de suas próprias operações. As ideias são, finalmente, objetos do pensamento e podem

¹⁶ Mesmo que cause estranhamento, Locke trabalha com o pressuposto de que ter ideias é o mesmo que ter a percepção de algo. Para que o ser possa perceber algo ou ter ideias, é preciso, no entanto, que proceda à ação de pensar.

¹⁷ Expressões como pensamento e entendimento aparecem, em alguns momentos, como sinônimos na obra de Locke. O autor apresenta a definição dos termos afirmando, na p.73, que “o poder de pensamento denomina-se entendimento, e o poder de volição denomina-se vontade; tais poderes ou habilidades na mente são denominados faculdades”. Observa-se aqui que a compreensão de Locke sobre a faculdade é totalmente distinta do conceito aristotélico.

ser derivadas da sensação (ligada aos objetos externos) ou da reflexão (ligada à mente). No primeiro caso, as ideias são retiradas dos objetos do mundo por meio dos sentidos e encaminhadas à mente. Os sentidos retiram dos objetos justamente aquilo que lhes produziu as percepções: cores, cheiros, sons etc. No segundo caso, ficam evidentes as percepções da própria mente com relação às ideias que possui. A mente é capaz de produzir, por meio da reflexão, novas ideias. Conhecer é, portanto, o mesmo que perceber, fenômeno que ocorre mediante a sensação percebida nos objetos externos. Posteriormente, a ação de reflexão pressupõe o movimento da mente sobre si mesma buscando compreender as ideias surgidas por intermédio das ideias primeiras (oriundas das sensações).

No que se refere às formas pelas quais as ideias são apreendidas pela mente, Locke admite a seguinte classificação: primeiro, algumas ideias atingem a mente por um único sentido; segundo, outras ideias acessam a mente por mais de um sentido; terceiro, outras ideias são oriundas apenas da reflexão e; finalmente, algumas ideias alcançam a mente por todos os meios de sensação e reflexão. A percepção, por seu turno, vai ocorrer apenas se a mente puder notar a impressão orgânica da sensação. Não obstante, as ideias que marcam o ser de forma profunda estão ligadas à dor e ao prazer. Ademais, Locke argumenta que a mente realiza a retenção das ideias por meio da contemplação (e aqui o foco é para a visão), responsável por manter, por certo tempo, a ideia que foi introduzida, e da memória, que se compara a um “armazém de ideias” nas palavras do autor. Em seguida, a mente submete as ideias ao discernimento, que é expresso pela faculdade das ideias como iguais ou diferentes. No que se refere a essa faculdade, Locke estabelece duas tipologias: espirituosidade (ou *wit*) e julgamento. Enquanto a primeira relaciona-se ao fato de a mente agregar ideias por congruência ou similitude, invocando em alguns momentos a fantasia por conta da formação de imagens agradáveis, a segunda, por seu turno, tem um papel mais acurado porque se responsabiliza por separar as ideias de acordo com as menores diferenças encontradas.

Realizado o discernimento das ideias, a mente passa a compará-las em busca de relações. Ademais, a mente também pode produzir novas ideias (mais complexas) por meio da faculdade de composição. Finalmente, a mente

passa a atribuir nomes ou signos para as ideias. Locke entende que a comunicação dessas ideias só é possível mediante o nomeamento delas porque pressupõe, dentre outros fatores, o compartilhamento de códigos. Para tal, a mente busca, por aproximação, transformar ideias particulares em ideias mais gerais, faculdade denominada por ele de abstração (a mais elaborada do entendimento humano). Com efeito, o que se obtém é uma situação em que termos gerais são atribuídos como universais. Um exemplo dessa situação pode ser a cor. O branco do leite não é o mesmo que o branco da neve, que também não é o mesmo branco de um giz, mas a mente humana passa a denominar todos como “brancos” apenas. Importante salientar, no entanto que, se, por um lado, como afirma Locke, esse processo favorece a comunicação das ideias, por outro, implica o empobrecimento dos sentidos e o enclausuramento das sensações pela linguagem que, limitada, não consegue expressar toda a potencialidade despertada pelas sensações.

De uma forma geral, o conhecimento é considerado, na filosofia lockiana, um aglomerado de ideias que podem sofrer diferentes combinações, dando origem a novas ideias. Locke estabelece uma espécie de hierarquia que leva das qualidades em si até as ideias simples e complexas (RUSSELL, 1957; KIRCHOF, 2003). As primeiras são aquelas que efetivamente estão nos corpos (como a extensão, a figura, o movimento, o repouso, o número e a solidez), ao passo que as qualidades secundárias são todas as outras, estando apenas naquele que percebe. Isso ocorre porque uma qualidade possui a capacidade de agir sobre os sentidos, demonstrando sua capacidade de gerar uma ideia simples. Sobre essa definição, Russell (1957, p.142) argumenta que Berkeley assinalou que os mesmos argumentos utilizados na defesa das qualidades secundárias também poderiam ser aplicados às primárias. A leitura de Locke, no entanto, permite perceber que a qualidade é apenas a ação de gerar ideias; trata-se, antes, de um poder. Quando o ser humano olha para um objeto e o identifica como um objeto azul, por exemplo, o mecanismo que está em jogo é o poder físico (qualidade) do objeto em se apresentar para o sentido humano como sendo de uma cor ou nuance cromática que a humanidade (imbuída de sua cultura) convencionou chamar de azul. O azul vulgarmente percebido no

objeto não existe por si enquanto tal. Ele existe mediante a percepção humana que é responsável por assumi-lo como azul.

A percepção estética, em Locke, só pode ser alvo de discussões se, porventura, for levado em consideração o fato de que mesmo não se dedicando longamente à ideia de uma função apetitiva da alma ou mesmo focalizando a relação da percepção com o conhecimento intelectual, Locke trabalha a ideia de que a faculdade de percepção (resultante da reflexão) é capaz de conduzir o homem ao conhecimento de Deus. Para ele, a substância é tão somente o suporte das ideias que o homem conhece; não se fala, portanto, do acesso do ser à essência das substâncias. Mesmo negando a metafísica do belo, Locke estabelece uma relação muito clara entre os conceitos de prazer, bem e Deus. No livro IV, cap. III do *Ensaio acerca do entendimento humano*, estabelece que o conhecimento ocorre por: 1) intuição; 2) razão (procedendo-se ao exame do acordo e desacordo entre as ideias); 3) sensação e percepção. O conhecimento de Deus está ligado à razão e é demonstrativo. O homem pode chegar a ele (conhecimento de Deus) por meio dos reguladores morais de dor e prazer. Para Locke, é o desejo – ou o sentimento de ter presente ou algo que está ausente – que move as ações do homem em direção ao bem absoluto que é, em última instância, Deus.

2.2 A Estética como disciplina

O percurso traçado até aqui permite compreender como as questões ligadas ao sensível eram abordadas quando ainda não se tinha a Estética propriamente dita. Embora a Estética¹⁸, como disciplina e termo, tenha surgido apenas em 1750, com a publicação de *Aesthetica*, de Alexandre Gottlieb Baumgarten, o adjetivo “estético” teve sua origem no mundo grego e designava impressões sensoriais de um modo bastante generalista. Estes dois termos –

¹⁸A partir deste ponto, o termo Estética, iniciando com letra maiúscula, será usado para designar a disciplina, enquanto estética, iniciando com letra minúscula, será usado de forma geral.

sensação e pensamento – foram também utilizados para adjetivar o que seria sensitivo e intelectual, respectivamente (TATARKIEWICZ, 1990, p.348). Historicamente, em latim medieval, essas palavras foram nominadas como *sensatio* e *intellectus*, e suas variantes, *sensitivus* e *intellectivus*. A primeira variante – *sensitivus* – foi denominada, no mundo grego, como *aestheticus*. Ainda que os termos fossem conhecidos, sua utilização se dava apenas no âmbito da filosofia teórica. As discussões sobre a arte e o belo já existiam, mas não se empregava o termo estética.

Vinculado à escola de Leibniz e Wolff¹⁹, Baumgarten assume que a estética é a doutrina relacionada ao conhecimento sensível ou perceptível (ABBAGNANO, 2000). Ao defender tal ponto de vista, Baumgarten estava, na verdade, realizando um movimento de aproximação entre duas diferentes vertentes: de um lado, a tradição que entendia o conhecimento humano como algo resultante de uma faculdade da alma (sendo a *aisthesis* – ou percepção, uma delas), e, de outro, as tradições da poética e da retórica (KIRCHOF, 2003). Conservando a distinção entre conhecimento intelectual e conhecimento sensível – presente em Platão, Aristóteles, Agostinho e Aquino –, o que Baumgarten fez foi promover uma interpretação nova, identificando o conhecimento sensível (*cognitio sensitiva*) com o conhecimento da beleza. Em última instância, Baumgarten denominou o estudo do conhecimento da beleza como *cognitio aesthetica*, o que deu origem à disciplina Estética. Ele propõe a valorização do conhecimento perceptivo, algo que Platão, Agostinho, Aquino e Locke consideravam como algo inferior, ou menos elaborado se comparado ao conhecimento lógico. Importante destacar que o confronto (mundo lógico x mundo sensível e seus respectivos conhecimentos) perdura desde a Antiguidade, de modo que o século XVIII ainda será influenciado por esse dualismo. Ainda assim, o Século das Luzes manteve a concepção de que o conhecimento lógico sobrepujava o conhecimento sensível, principalmente em função do iminente apogeu do racionalismo e da técnica. A separação resvalou, invariavelmente, para o binômio corpo/alma.

¹⁹ Precusores de Baumgarten, Leibniz e Wolff entendiam que a percepção era apenas um estágio obscuro e confuso em direção a uma forma superior e elaborada de conhecimento, isto é, o conhecimento lógico (KIRCHOF, 2003, p.21).

Neste cenário, Baumgarten inaugura uma nova forma de compreender o conhecimento sensível. Embora a obra-prima *Aesthetica* seja de 1750, conforme já foi dito, é fato que o autor já vinha trabalhando na nova proposta desde 1735, quando lançou as primeiras bases dessa discussão em *Meditações Filosóficas*²⁰, seguido de *Metafísica*, em 1739. Já em *Meditações*, o autor propõe que existem apenas dois grandes domínios do conhecimento: a lógica e a sensibilidade.

A herança de Leibniz é bastante presente na teoria estética de Baumgarten. Embora existam pontos totalmente antagônicos, tal como a valorização do inteligível em detrimento do sensível por parte de Leibniz, é justamente a sua contribuição que cria o terreno propício para a Estética de Baumgarten.

Leibniz entende que o conhecimento é oposto à criação estética, uma vez que a arte cria um mundo sensível valendo-se, para tal, de ilusões, ao passo que a ciência (o conhecimento científico) procura compreender relações inteligíveis em manifestações que os sentidos podem captar de forma confusa (FERRY, 1994, p.97). Para Leibniz, o mundo sensível é exterior ao ser, o que conduz a uma espécie de cisão entre este e a sensibilidade. Nessa perspectiva, o conhecimento humano é extremamente limitado se comparado a Deus (ponto principal de comparação por ser aquele que tudo vê), exatamente porque o ser está praticamente amarrado à sensibilidade (dependente da apreensão da racionalidade pelos sentidos). Para enxergar a totalidade com clareza, seria necessário que o ser pudesse se despir da sensibilidade (o que é impossível), de forma que “é por sermos seres dotados de sensibilidade que não nos podemos elevar até o ponto de vista de onde seria possível contemplar a totalidade do que é, condição *sine qua non* de uma outra percepção da ordem inteligível do mundo” (FERRY, 1994, p. 98). Ainda sobre esse aspecto, o homem pode ser comparado a um espectador que só consegue enxergar fragmentos da realidade que o cerca. Onde o ser enxerga o

²⁰ O título completo dessa obra, que foi a tese de doutorado de Baumgarten, é *Meditações Filosóficas sobre alguns tópicos referentes à essência do poema*. A obra de referência consultada é a tradução brasileira feita por Míriam Sutter Medeiros, editada com o título *Estética: a lógica da arte e do poema*, pela editora Vozes, em 1993. Esse livro contém o clássico *Meditações Filosóficas, Metafísica* (apenas as partes relacionadas à estética) e, finalmente, uma seleção de *Estética*.

caos, Deus enxerga a ordem inteligível porque é capaz de enxergar a totalidade e não se encontra preso aos sentidos.

Por mais que Leibniz pense a valorização do mundo inteligível como algo crucial para se chegar ao conhecimento, é importante observar que é também ele quem percebe não ser possível que o ser se afaste definitivamente do mundo sensível. Deus, embora detenha o conhecimento perfeito, é inacessível e, portanto, cabe ao humano (mesmo com seu ponto de vista finito) buscar no mundo sensível a ordem racional que balizará sua realidade. De acordo com Ferry (1994), ocorre aqui uma mudança de pontos de vista: de Deus para o homem. A partir deste momento, o estatuto filosófico – embora estivesse sempre voltado para o mundo inteligível – já não pode mais negar o mundo sensível, a sensibilidade.

Desde Aristóteles, o conhecimento sensível era visto como algo nebuloso, escuro, pouco evidente. Baumgarten vai defender a ideia de que a obscuridade desse tipo de conhecimento não deve ser vista como algo pejorativo ou mesmo negativo. Ao contrário, deve-se levar em conta que esse tipo de conhecimento implica desenvolver uma nova visão que privilegie não apenas aquilo que é considerado claro, objetivo, específico, mas também aquilo que é obscuro e nebuloso. Em essência, a leitura de Baumgarten permite compreender que seu objetivo maior não era “rebaixar” a ciência ao domínio do sensível, mas, sobretudo, elevar o sensível à categoria de saber científico ou, pelo menos, de um saber respeitável. Sendo assim, compreende-se o percurso desenvolvido pelo autor rumo à proposição da Estética como uma ciência do sensível. Em *Meditações*, Baumgarten sugere que o campo da lógica reconheça e, portanto, se torne mais permeável à estética, propondo o que chama de coisa cognoscível sensitivamente (KIRCHOF, 2003). A conceituação de estética como “teoria do conhecimento e da representação sensíveis” será apresentada anos mais tarde em *Metafísica*. Até então, é possível observar que Baumgarten ainda liga o sensível a uma lógica racional, quase matemática. Em *Aesthetica*, no entanto, essa visão muda e o autor passa a propor, de fato, uma disciplina, uma ciência voltada para o sensível. A base dessa disciplina não é mais a lógica, e sim a poética e a retórica. Sob o prisma de Baumgarten, a arte ocupa lugar privilegiado porque é a expressão

máxima do desenvolvimento da exterioridade do ser. Segundo Tolle (2007, p.6), “a arte aponta para a possibilidade de obtenção de semelhante unidade na vida, coisa que o desenvolvimento unilateral da razão não poderia garantir”. Neste sentido, tem-se a instauração de uma inversão do saber: não é o pensamento que deve fornecer parâmetros para a arte, e sim a arte que deve fornecer mecanismos para que o homem possa pensar a respeito dos esforços intelectuais impetrados para se apropriar da vida. A apreensão do mundo não reside mais apenas na lógica, mas, sobretudo, perpassa a experiência sensível. Entretanto, Baumgarten ainda fala de uma apreensão racional do sensível e toda a sua obra é voltada para elevar o sensível ao estatuto da razão. Para ele, o sensível também ocorreria segundo regras próprias.

Ao partir da poética e da retórica, Baumgarten considera que o poema é o discurso sensível perfeito e, ademais, a poesia²¹ é a forma adequada de educação das paixões. Na visão do autor, a poética também precisa ser fundamentada, não bastando apenas que se valha do argumento de reconhecimento ou herança clássica. Baumgarten trabalha para fazer tal demonstração não por intermédio do objeto da poética (que é a poesia), mas pela busca da comprovação daquilo que a torna um conhecimento sensível. Deriva daí um dos principais desafios do autor: promover uma conciliação entre a filosofia (ligada à razão) e a poética (ligada ao sensível).

Ao vislumbrar a aproximação entre razão e sensibilidade por meio da aproximação da poética à filosofia, a contribuição baumgartiana não estabelece a supremacia de um ponto de vista sobre o outro. Não se assume, portanto, a ideia de contraposição, e sim o ponto de vista de que ambos (razão e sensibilidade) estão articulados dentro de um mesmo sistema perceptivo.

O discurso sensível, diferente do discurso racional, busca agregar elementos compostos que podem parecer, em uma primeira aproximação, até antagônicos. O que o discurso sensível compreende como composição e "distinção", a ordem racionalista estabelece como "confusão". O discurso

²¹ No §9 das *Meditações Filosóficas* (1993, p.13), Baumgarten apresenta algumas conceituações acerca da poesia e do poema. Afirma o autor que: “O discurso sensível perfeito é o POEMA; o conjunto das regras às quais do poema deve se submeter é a POÉTICA; a ciência da poética é a POÉTICA FILOSÓFICA; a aptidão para elaborar um poema é a arte da POESIA; aquela que possui esta aptidão é um POETA”.

sensível não apenas a tem como foco, mas valoriza a particularidade como forma de realizar a distinção entre as coisas/fenômenos. A proposta racionalista, por seu turno, busca estabelecer comparações (que também podem ser feitas pela proposta sensível), mas seu viés é o da permanência das generalidades. Ao realizar tal processo, o discurso racionalista praticamente aniquila as particularidades e as diferenças existentes entre os objetos. A proposta sensível busca, em determinados aspectos, valorizar as particularidades (TOLLE, 2007). A comparação entre o conhecimento racional (lógico) e o conhecimento sensível permite que se perceba que a clareza depende do foco “segundo o qual uma representação é tomada: uma clareza extensiva ou intensiva” (TOLLE, 2007, p.17). A pormenorização dos tipos de clareza será apresentada por Baumgarten no § 531 da *Metafísica*:

Suponhamos dois pensamentos claros que contenham cada um três marcas distintivas; mas que estas marcas distintivas sejam claras em um e obscuras no outro; então, o mais claro dos dois pensamentos será o primeiro. Assim, a clareza de uma percepção cresce com a clareza de suas marcas distintivas, graças a sua distinção, sua adequação, etc. Suponhamos agora que dois pensamentos claros contenham ambos marcas distintivas igualmente claras, mas que um contenha três e o outro seis; então, o último pensamento será o mais claro. A clareza, portanto, aumenta com o número de marcas distintivas. Diremos, portanto, que a clareza que deve sua superioridade à clareza de suas marcas distintivas é superior de um ponto de vista **intensivo**; enquanto aquela que deve sua superioridade ao número de suas marcas distintivas é superior de um ponto de vista **extensivo** (BAUMGARTEN, 1993, p. 64, **grifo nosso**).

No que se refere à relação entre epistemologia e poética, Baumgarten referencia o princípio horaciano com a proposta da aproximação entre pintura e poesia. Em essência, tal aproximação objetiva oferecer parâmetros comparativos para que se permita que o autor construa um embasamento científico para o sensível. Retomando a comparação como discurso sensível, a poesia se presta a fazer a junção de elementos compostos – o que pode ser traduzido, pelo discurso racional, como *confusão*, algo que se contrapõe à *distinção*. Esta última, nas palavras de Tolle (2009, p. 18), alinha-se melhor às “ciências racionais”. Na construção de sua argumentação, Baumgarten afirma que é próprio da pintura representar o que é composto e, por essa razão, ela é também um procedimento poético, sensível. Sendo assim, a pintura é um dos

melhores exemplos que expressam o discurso sensível, poético. A pintura compõe, aludindo a um procedimento poético. Ao pintar um objeto, o artista invoca ideias sensíveis dele. Não se trata apenas de uma representação fria, de uma cópia desprovida de vida, de percepções etc. A pintura é resultante do que o artista sente, muito mais do que daquilo que ele vê no sentido biológico do termo. Por conta disso, Baumgarten trata a pintura e a poesia como semelhantes. Ainda assim, o autor destaca a poesia como uma arte mais elevada em relação à pintura, visto que "nas imagens poéticas há mais elementos contribuindo para a unidade das mesmas que nas imagens pictóricas. Consequentemente, um poema é mais perfeito que uma pintura" (*Meditações*, § 40).

Baumgarten considera que a capacidade de representação é medida por sua capacidade de "expressar o representado" (TOLLE, 2007, p.18). Pelo pressuposto baumgartiano, a arte opera por imitação. Uma representação só pode ser considerada verdadeira se houver coincidência/semelhança entre a representação e o representado, ou seja, precisa conter o maior número possível de elementos essenciais do representado. Outro ponto abordado por Baumgarten e que merece ser aqui destacado é a referência que o autor faz ao princípio leibniziano da Razão Suficiente. Na perspectiva baumgartiana, o princípio pode ser usado como um engenhoso artifício para a composição (tendo em vista a assunção de que a arte é imitação e que, portanto, passa pelo processo de composição). Entretanto, como bem ressalta Tolle (2007), o princípio deve ser visto de forma bastante negativa, posto que, ao definir um tema, já estarão implicados aí os limites da invenção, ou seja, a composição – tão cara ao sensível – falhará.

É possível observar que as bases da Estética como disciplina e ciência já estão presentes nas discussões travadas pelo autor em diferentes momentos de sua produção intelectual. É importante destacar, no entanto, que uma articulação entre arte e sistema não é o objetivo máximo da *Aesthetica*. O sentido que se tornará evidente por intermédio da filosofia da arte no início do século XIX ainda está longe daquele trabalhado por Baumgarten, que enxergava a Estética como a possibilidade de "um alargamento do conceito de metafísica" (TOLLE, 2007), ensejando novamente sua clara intenção de elevar

o sensível à categoria de ciência. Desta forma, já em *Metafísica*, Baumgarten estabelece que a ciência do sensível trata "daquilo que se situa abaixo do limiar da distinção" (*Metafísica*, § 533).

Ao utilizar a expressão distinção, invocando a contribuição de Leibniz, Baumgarten ignora a ideia de identificação de verdades evidentes e assume a perspectiva de distinção como "critério de diferenciação independente de sua origem empírica ou racional" (TOLLE, 2007, p.24). Ao defender que o conhecimento sensível está abaixo do limiar da distinção, o filósofo quer dizer que esse conhecimento não pode ser diferenciado porque não atinge certo grau de diferenciabilidade, permanecendo, portanto, *confuso*. Deve-se compreender que confuso aqui não assume uma conotação negativa. Trata-se de conhecimentos que não foram apreendidos pela razão e calcam-se pela imediatez, como algo que foi captado pelos órgãos do sentido apenas, de uma só vez. Nesse sentido, imediatez e confusão são instâncias coordenadas na busca do que se convencionou denominar "clareza". Mas, neste caso, é importante observar que a clareza "se apresenta como capacidade de identificar no campo sensorial afecções na mesma medida em que eles se apresentam", extrapolando, portanto, a óptica racionalista (TOLLE, 2007, p.24). Isso significa dizer que a clareza está umbilicalmente ligada ao conhecimento sensível, mas não pode ser compreendida pelos preceitos da razão.

Baumgarten defende que a faculdade do conhecimento sensível, como expressão de um conhecimento que apreende algo em sua imediatez, é análoga à razão (*analogon rationis*). Trata-se, sobretudo, de conferir legitimidade ao ponto de vista do homem como ser finito (uma vez que pela óptica leibniziana o ponto de vista perfeito seria o de Deus) (FERRY, 1994). A ciência do sensível não é inferior à ciência racional, ela é apenas um estágio anterior, que enseja um outro tipo de conhecimento – estágio esse "intermediário entre a obscuridade do sensível e a luminosidade do intelecto, mas porque opera num plano que não pode fornecer verdades últimas, permanecendo subordinado a conteúdos sempre confusos" (TOLLE, 2007, p.25). Por mais que confuso implique a ideia de algo negativo, é salutar destacar que é justamente na obscuridade que o ser pode gozar da liberdade das sensações. Se a razão aprisiona e lança "luzes" sob os pontos mais

recônditos da alma, a obscuridade protege e afiança espaços genuínos para que o ser possa efetivamente ser e sentir como quiser, a despeito dos preceitos da razão.

Ancorado nessa perspectiva do sensível, Baumgarten entende que a relação corpo/alma perpassa diferentes aspectos. O corpo é encarado como o centro da alma neste mundo. Não se trata, todavia, de qualquer corpo, mas sim daquele que está mais próximo da alma e que é capaz de perceber “o maior número de modificações” (*Metafísica* § 508). Os órgãos do sentido são, portanto, mecanismos de mediação entre a realidade exterior e a alma. Esta, por sua vez, necessita do corpo para que possa experienciar a realidade vigente neste mundo, neste momento, neste contexto. Os órgãos dos sentidos tornam possível a apreensão dos fenômenos, mas é a alma que efetivamente *sente*, no sentido mais específico do termo. Nesta perspectiva, a alma não detém conhecimentos a priori; ela os acumula por meio das experiências tornadas possíveis pelo corpo que, por sua vez, atua como um mediador entre o interior e o exterior. A alma só conhece à medida que se vê afetada por algo. Ela não pode abrir mão do corpo, posto que dele necessita para refletir sobre si mesma e sobre o mundo e, efetivamente, alcançar o pensamento que, como tal, “só é possível num substrato sensível” (TOLLE, 2007, p.35). A relação corpo/alma traduz-se, portanto, como uma comunhão que supera a mera concepção de relação como causa e efeito. Ao conceber o corpo como o local que é entrecortado por todas as realidades, Baumgarten quase afirma a prevalência do corpóreo sobre o inteligível.

Retomando a herança de Leibniz (em *A Monadologia*), Baumgarten assume a alma como “força que representa o mundo segundo a posição de seu corpo” (*Metafísica* §516). Aqui fica claro que essa representação (ou força) tem limites, não sendo possível afirmar a possibilidade de representação da totalidade. Tal limitação se deve justamente ao corpo, que só pode ocupar uma determinada posição em um dado momento. Além disso, o referencial corpóreo se reduz àquilo que os órgãos do sentido são capazes de apreender segundo os níveis de atenção dispensados para tal. A atenção é responsável pelo foco que se quer dar a um determinado fenômeno, mas também não pode atingir a totalidade da ocorrência. A atenção é, portanto, uma divisão entre o campo da

obscuridade (que não é o que não é identificado, mas sim aquilo que é desprezado quando a atenção se volta para outros aspectos) e o campo da claridade. A obscuridade é, pois, um atributo do conhecimento como um todo e não apenas do conhecimento sensível. O que ocorre é que ela é mais evidenciada no domínio do sensível. A apreensão do fenômeno se dá de acordo com os níveis de atenção que são dispensados pela alma por intermédio dos órgãos do sentido.

Conhecer um objeto em si ou mesmo todas as suas nuances é algo impossível (dadas as limitações do corpo); o que se passa, na verdade, é uma identificação de características suficientes que diferenciam um objeto de outro. É possível que se identifiquem inúmeras características distintivas de um objeto externo, mas jamais será possível chegar às causas últimas porque a natureza do objeto permanece confusa e, exatamente por essa razão, Baumgarten se refere aos objetos externos como fenomênicos ou, ainda, como percepções. Isso significa que, dado o aspecto fenomênico dos objetos e também pela impossibilidade de apreensão da totalidade destes, Baumgarten defende a existência de faculdades cognitivas (superiores e inferiores). Não é seu objetivo, contudo, criar qualquer espécie de hierarquia. O autor busca apenas enfatizar (e estudar cientificamente) a passagem de um tipo de percepção para outro. Compreende-se, assim, porque Baumgarten estabelece que o conhecimento sensível é apreendido pelas faculdades inferiores da alma. Nesta perspectiva, a ciência do sensível (a estética) não é irracional; ela proporciona um conhecimento que ocorre segundo uma lógica diversa da razão, mas que, nem por isso, deixa de merecer atenção/estudo/investigação. Assumir que esse tipo de conhecimento se situa abaixo do limiar da distinção não pressupõe um conhecimento irracional, mas relaciona-se a algo que passa por outras formas de apreensão e que depende, necessariamente, dos sentidos.

Num esforço de síntese, é possível afirmar que Baumgarten lança as bases da valorização do mundo sensível. Entretanto, é possível perceber seu esforço no sentido de “racionalizar o sensível”. A ideia de *analogon rationis* resgata justamente as faculdades (e suas funções) do conhecimento inferior que permitiriam elevar o sensível ao nível do razão, estabelecendo para isso

um estatuto próprio. Para Ferry (1994), a ideia de analogia é que abre a possibilidade de uma ponte entre o mundo sensível e o mundo inteligível, ensejando a superação do ponto de vista da superioridade do segundo sobre o primeiro, presente desde Platão.

2.3 Segundo vetor

Contemporaneamente, os estudos de Estética têm sido revistos principalmente em função de uma configuração de sociedade permeada pelos meios de informação e pelas chamadas novas tecnologias. Shaviro (2009), por exemplo, revisita e, em parte, revisa o entendimento sobre a estética com base em Kant, Whitehead e Deleuze. Embora utilize autores clássicos, sua contribuição é bastante salutar por conta das atualizações e conexões que realiza ao longo de sua produção.

Em Kant, a Estética não assume o estatuto de um substantivo – como o fora em Baumgarten, por exemplo. Em vez disso, o autor utiliza a estética como adjetivo, posto que o filósofo fala de um julgamento estético (RANCIÈRE, 2004). Kant confere o estatuto de substantivo ao belo, ao sublime. Este último, por sua vez, parece – pelo menos num primeiro contato – mais apropriado para se referir à contemporaneidade pelo fato de que se relaciona à imensidão, ao excesso, à desproporção. O belo, por sua vez, é harmônico e implica ordem; trata-se de algo organizado demais para tempos tão fluidos. Fazendo uma leitura de Kant, Shaviro (1997) entende que o belo é algo estranho, que oscila entre a dificuldade e a fragilidade. Por não implicar um aspecto cognitivo ou conceitual, o belo é inadequado e indeterminado pela cognição. Beleza, portanto, não é um atributo da natureza. A beleza não está na natureza. Em vez disso, ela se relaciona a uma característica que é atribuída à natureza. Qualquer julgamento que se pretenda fazer do belo deve levar em conta a ponte entre o belo como evento e o conceito de desinteresse em Kant (SHAVIRO, 1997). Recorrendo aos estudos de Melissa McMahon, Shaviro (1997) explica que, em Kant, o interesse de que tanto carece a experiência estética é um investimento que se realiza no objeto, partindo de um ponto de vista moral e utilitário. Entretanto, a concepção de desinteresse nada

tem a ver com a noção de distância, e sim com a perda de algo. Trata-se de um encontro que despe o sujeito de seus hábitos de pensamento. Indo além, a autora afirma que não fica suficientemente claro se, na ausência do interesse, aquilo que se opera na experiência estética seria de fato um objeto. Na verdade, talvez fosse mais acertado relacionar esse elemento a um sinal, a um gatilho. Neste sentido, o belo se conecta não ao objeto, mas ao evento da beleza. O objeto não detém, não possui a beleza. Por seu turno, a **beleza pressupõe a perda da aura de Walter Benjamin**. O belo é livre de qualquer concepção de bondade, perfeição ou utilidade. Kant entende que, ainda assim, uma sensibilidade para a beleza pode indicar uma certa disposição para o bem. Essa disposição, no entanto, não é obrigatória ou taxativa; trata-se tão somente de algo que pode ou não acontecer, posto que o gosto estético não é condicionado por parâmetros morais preexistentes.

O belo é o tudo e o nada ao mesmo tempo. Shaviro assume que a teoria do belo, em Kant, é antes de tudo uma teoria do afeto e da singularidade (SHAVIRO, 2009). Tal afirmação se faz em virtude do fato de que nada, em absoluto, pode determiná-lo. Quando o ser julga que algo é belo a beleza não está no objeto (no algo). A beleza é atribuída pelo ser à coisa (a algo) porque esta se adapta à forma como o ser a apreende. A beleza, portanto, não está no objeto. Não há como julgá-la em bases normativas porque a sua apreensão se dá de forma afetiva e não cognitiva. Shaviro (2009) explica que esse julgamento é um sentimento completamente distinto do conhecimento objetivo. A beleza é, portanto, algo que simplesmente acontece e cuja rota não é possível dominar. Só é possível encontrar a beleza à medida que o objeto a demanda, ou seja, não é o sujeito que determina o evento. Pode-se assumir que o objeto praticamente seduz o sujeito, ainda que se mantenha indiferente em relação a ele. Por meio dessa sedução, o sujeito *sente* o objeto, mesmo que não o conheça e que, eventualmente, sequer destine a ele qualquer tipo de importância. O sujeito é afetado pelo objeto. Impera aqui a ideia de sensação, de contemplação espontânea e livre. Não se trata de um fenômeno que ocorra mediante a cognição.

O objeto é que *toca* o sujeito e não o contrário. Incapaz de dissipar a alteridade, ao sujeito cabe apenas sentir e apreender a beleza do objeto

naquela situação e naquele momento específico. Mesmo que, futuramente, o sujeito seja novamente tocado pelo objeto e que com ele se encante, as sensações serão totalmente novas porque a experiência nunca se repete.

A apreensão da beleza é, ainda, desinteressada. Faz-se aqui a referência ao juízo de gosto que, para Kant (2008), deve ser desinteressado, ou seja, não deve existir interesse na existência do objeto que o sujeito julga belo ou ainda qualquer expectativa de gratificação. O sujeito apenas sente porque foi seduzido pelo objeto. Recorrendo a Whitehead (1967), isso ocorre porque a base da experiência é emocional e afetiva, distante de uma lógica racional. E é justamente isso que faz com que a experiência estética seja intensa. Ela se dá de forma livre e espontânea, desprovida de qualquer tipo de interesse. Segundo a concepção kantiana, é possível falar em desinteresse apenas na proporção em que o sujeito não tem mais a necessidade do objeto. Quando não se necessita de algo e, mesmo assim, o sujeito se vê afetado por ele, pode-se então dizer que se trata de um sentimento desinteressado. Shaviri (2009), no entanto, alerta para o fato de que a contemplação kantiana desinteressada da beleza é uma concepção utópica, posto que parte da ideia de completude do homem.

É salutar destacar que a concepção kantiana de desinteresse não deve ser confundida com indiferença. A beleza se dá no objeto, mas o que faz com que o sujeito seja capaz de ajuizar algo é justamente o que o objeto possui de incomum, de distinto. O sujeito, portanto, não é indiferente em relação ao objeto.

A singularidade do julgamento estético é tal que sequer pode ser classificada como particular, uma vez que assumi-la dessa maneira implicaria o entendimento da existência de relações com instâncias mais gerais. Por outro lado, Kant assume que há aqui a instauração de uma antinomia, uma vez que o julgamento estético necessita de validade universal. Trata-se, em linhas gerais, de uma singularidade que necessita do assentimento de outros para ser universal.

Sobre esse aspecto, Shaviri (1997) pondera que universalidade não é sinônimo de generalidade e invoca a noção de singularidade em Deleuze para traçar um paralelo com a concepção kantiana de que o julgamento estético

permanece singular e subjetivo. Para Deleuze, a singularidade não tem relação alguma com a noção de individualidade ou particularidade. Singularidade é característica de algo notável e diferente, mas não em relação ao outro. O singular é diferente em si mesmo. Deleuze (2008) destaca a existência dos pontos notáveis como pontos de transformação e de singularidade. Esses pontos expressam o momento imprevisível em que os conceitos não são mais suficientes, em que a intuição supera a conceituação e as caracterizações lógicas simplesmente se esvaem porque o mecanismo de conceituação/separação/diferenciação não consegue suportar o fenômeno de espalhamento das singularidades que se interpenetram, movem espaços e fronteiras, mesclam-se em transformações que não se subordinam aos conceitos preestabelecidos.

Nesse sentido, retomando a discussão kantiana, o juízo depende de um ponto singular (ou de singularidade), ainda que também dependa da assunção de outros. Esse ponto singular não deixa de ser subjetivo, livre e fugidio. A singularidade também implica uma outra problemática que diz respeito a forçar o ser a pensar, ainda que este não tenha conceitos de ancoragem para formar o pensamento. Deleuze (2006, p.159) afirma que, por exemplo, “aprender a nadar é conjugar pontos notáveis de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático”, demonstrando que a Ideia é que apreende o pensamento e não o oposto. A Ideia se transforma em outra coisa, mas, por fim, é o pensamento que, desprovido de forma, adentrará a ideia. Tal conjugação determina um limite ou “um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam às nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema” (DELEUZE, *ibidem*).

O desinteresse estético pode ainda ser identificado com a paixão, uma vez que esta se dá de forma gratuita, sem planejamentos prévios ou esquemas. A paixão é intensa e gratuita. Não se relaciona com as necessidades atuais dos sujeitos; ela simplesmente acontece imbuída de tal força que é capaz de mover o sujeito, de arrebatá-lo, de deslocá-lo. Em síntese, a paixão é algo que enreda o sujeito independentemente de sua necessidade. A paixão não deve, no entanto, ser confundida com o desejo.

O ato de desejar corresponde à causa, enquanto a existência do objeto desejado corresponde ao efeito. Sendo assim, pode-se dizer que é o desejo que produz o real. Kant argumenta ainda que a relação causal não se altera diante de um desejo esvaziado. O real, ainda assim, será uma produção do desejo. Isso ocorre porque, ao desejar, o sujeito mobiliza suas forças para tal (SHAVIRO, 2009). Por ser autônomo, absoluto e universalizante, o desejo se contrapõe à paixão, visto que esta é heterônoma, gratuita, singular. O maior ponto de diferenciação entre o desejo e a paixão está no sentido do fluxo: o desejo é ativo, nasce no sujeito e vai em direção ao mundo, enquanto a paixão é exageradamente passiva, nasce no mundo e vai se aproximando do sujeito que, nesse caso, também não chega necessariamente a agir, mas é afetado, seduzido. Nesta perspectiva, o desejo alinha-se à cognição, pois se processa da mesma forma (no mesmo fluxo). A paixão, por sua vez, alinha-se ao sentimento estético, pois, tal como ele, nasce fora, mas culmina no interior do sujeito.

Shaviro (2009) destaca a concepção kantiana de ideia como uma apresentação não cognitiva referenciada a um objeto. Essas ideias podem ser de dois tipos: racionais e estéticas. As primeiras são ideias que ensinam conceitos indemonstráveis. Ademais, jamais poderão se tornar cognição porque contêm conceitos para os quais nunca poderá ser atribuída uma intuição adequada. As ideias estéticas, por seu turno, também não podem se tornar cognição e ensinam apresentações ininterpretáveis porquanto podem ser identificadas como intuições para as quais nenhum conceito adequado pode ser encontrado. De forma mais geral, as ideias racionais se relacionam aos pensamentos que nenhum conteúdo é capaz de preencher. Já as ideias estéticas são, na verdade, intuições que não admitem conceitos.

Shaviro (1997) retoma os estudos de Thomas Wall para explicar que o julgamento do belo é, na verdade, uma demanda ativa em que Eu entro em rota de colisão com o Outro; desta forma, pode-se afirmar que “o julgamento estético não é meu pensamento espontâneo, pois é algo que me obriga a pensar. E, mais que isso, ele me força a demandar do Outro uma participação

conjunta²²” (SHAVIRO, 1997, p. 466). A implicação do Outro ocorre porque, nas palavras de Shaviro, trata-se de uma questão de comunicação. A ausência de conceitos pressupõe a impossibilidade de comunicar o prazer estético para mim mesmo e também para o outro. Na experiência estética, sinto-me impelido a conceituar para comunicar, mas, ao mesmo tempo, não detenho os mecanismos necessários para tal. Preciso comunicar porque demandando isso do Outro, mas, simultaneamente, não detenho meios para realizar essa vontade, esse desejo.

A exigência kantiana de uma comunicabilidade universal que, por sua vez, viabilizaria o aspecto de universalidade do julgamento estético já nasce pressupondo sua impossibilidade conceitual. Isto implica compreender que o “prazer real ou a sensação da beleza não pode ser comunicada. Ela é, precisamente, a singularidade que resta quando todos os conceitos são removidos²³” (SHAVIRO, *ibidem*). De acordo com a óptica kantiana, a comunicação não pode apreender nem tão pouco excluir a singularidade. É impossível falar diretamente da singularidade, mas, nesta perspectiva, Shaviro defende que o que é efetivamente comunicável e comunicado no julgamento estético são as condições subjetivas para a possibilidade de cognição ou, nas palavras de Kant (2008, p.62 B 29), a comunicabilidade universal “[...] não pode ser outra senão o estado de ânimo no jogo livre da faculdade da imaginação e do entendimento”.

É certo que, para Kant, o ajuizamento estético se funda na reflexão, mas não determina o objeto, posto que o estético está relacionado ao sentimento de prazer vivenciado pelo sujeito quando ele ajuíza, ou seja, quando o sujeito exerce a ação de ajuizar. Os juízos estéticos pertencem à faculdade de conhecimento posto que o sujeito utiliza as mesmas faculdades necessárias para o conhecimento: imaginação e entendimento. Se é dessa

²²Tradução livre do original “The aesthetic judgment is not my spontaneous thought, so much as it is something that forces me to think. And, even more, it forces me to demand the Other to participate together with me”.

²³Tradução livre do original “the actual pleasure or sensation of beauty cannot be communicated. It is precisely the singularity left over when all concepts are removed”.

forma, então o sujeito deveria ser capaz de exercer o juízo estético tal como o faz com o juízo do conhecimento. Isso implica assumir que tal juízo pode se dar com qualquer sujeito possuidor das mesmas faculdades. Levando a discussão ao extremo, qualquer sujeito deveria ser capaz de realizar o juízo do belo porque possui as faculdades de imaginação e entendimento (KANT, 2008). Entretanto, isto não é possível. Embora as faculdades postas em voga sejam as mesmas, sabe-se que o uso delas é que difere em cada um dos juízos. No caso do juízo estético, as faculdades se encontram em um estado de livre harmonia, indeterminadas por qualquer conceito preestabelecido.

Retornando à questão da comunicabilidade universal, Kant pondera que, de fato, não se pode admitir que o juízo estético se assente em conceitos predeterminados. Por outro lado, e na contramão, não se pode comunicar algo desprovido de conceito. Entretanto, existe uma espécie de “brecha” que permite que se pense em conceitos indeterminados. Desta forma, Kant afirma que o juízo de gosto, portanto, “[...] se funda sobre um conceito, conquanto indeterminado (nomeadamente o substrato supra-sensível²⁴ dos fenômenos); e então não haveria entre eles nenhum conflito (KANT, 2008, B 237 p. 185)”. O conceito indeterminado do suprassensível é que permite à Kant uma nova formulação para resolver a questão da comunicabilidade universal, posto que parte de um princípio segundo o qual

[...] nada pode ser conhecido e provado acerca do objeto, porque esse conceito é em si indeterminável e inadequado para o conhecimento; mas o juízo ao mesmo tempo alcança justamente por esse conceito validade para qualquer um [...], porque o seu princípio determinante talvez se situe no conceito daquilo que pode ser considerado como o substrato supra-sensível da humanidade (KANT, 2008, B 236 p. 184).

A partir dessa assunção (a existência do suprassensível), Kant defende que a capacidade de comunicação é universal porque se assenta em um conceito que não determina o prazer. Isso implica entender que é possível conceber que algo existe objetivamente, embora não exista em condições objetivas. O conceito que fundamenta este algo não determina o dado, mas de

²⁴ Grafia presente na obra consultada – edição em língua portuguesa de 2008.

alguma forma permite (ou possibilita) seu julgamento. A atuação das faculdades se processa em todos os sujeitos, ainda que o sentimento não seja necessariamente o mesmo. Por essa razão, pode-se admitir, no escopo kantiano, que o juízo singular que se embasa no sentimento (e no prazer) tenha validade universal. De acordo com a óptica kantiana, cabe à estética realizar uma espécie de mediação entre o sensível e o suprassensível. Por essa razão, Shaviro (2009, p.6) afirma que a experiência estética é uma comunicação sem comunhão e sem consenso, algo que pode ser compartilhado sem que, necessariamente, precise unir distintos seres. É uma comunicação pura, na visão kantiana, porque é desprovida de sentido racional e causas materiais. O belo é sentido e não necessariamente compreendido ou desejado. A intuição, para Kant, aparece como algo desconectado do pensamento.

A intuição também é tema dos estudos de Bergson, para quem ela corresponde a uma espécie de apreensão imediata da realidade. Não significa (tal como Kant defende) que se trate de algo desconectado do pensamento. Bergson defende que a intuição se processa no interior da vida, não necessitando de ferramentas lógicas analíticas para que possa ocorrer. Trata-se de uma nova forma de pensamento. O autor também oferece aporte ao tratar a questão estética em suas obras. Em verdade, ele não trata a questão estética de forma direta, mas deixa o caminho delineado para que o tema possa ser tratado com base em sua filosofia. Pela óptica bergsoniana, a realidade artística liga-se diretamente à apreensão artística da realidade e, numa instância superior, também se liga ao conhecimento do real (JOHANSON, 2005). A filosofia de Bergson se assenta na assunção do movimento, de um contexto de constante mudança. A duração, para ele, é essencialmente o fluir, a continuidade de uma transição e, em síntese, é a mudança por si mesma. Segundo o autor, diferentemente de Whitehead, os seres apreendem e a mudança, por sua vez, é aquele algo mais essencial que nossa percepção pode apreender. No entanto, ainda assim, nossa percepção é insuficiente para apreender o real. Bergson acredita ainda que nossa apreensão do real pode levar ao erro, ao falseamento, uma vez que depende

diretamente da percepção que, por sua vez, está sujeita às variações internas e externas do corpo.

Entretanto, ao conceber o movimento como algo constante, o filósofo centraliza a crítica à inteligência como forma de apreender o real (BERGSON, 2002). Segundo ele, a inteligência busca imobilizar o real para então poder dissecá-lo em partes menores. Nesse sentido, o movimento – que deveria ser entendido como mudança qualitativa – é tomado como se fosse a expressão de uma série de “estados fixos desenrolados num espaço homogêneo, mensurável, de uma realidade estática” (JOHANSON, 2005, p.26). Nesse cenário, a percepção surge como auxiliar direta na ação de isolar do todo aquilo que interessa diretamente ao ser porque se relaciona a uma necessidade prática de sobrevivência (BERGSON, 2002). A memória é outro recurso auxiliar que tem por função acumular todas as experiências dos seres ao longo da vida. Para Bergson, a percepção pode fazer uso da memória, o que acontece sempre de forma parcial. Desta forma, ela oferece apenas as partes que interessam ao ser, mas, tomada de uma perspectiva mais ampla, a percepção pode estar voltada para a exterioridade ou para a interioridade. No primeiro caso, voltada para as necessidades de ação do ser, a percepção pragmática acaba por fixar-se naquilo que o mundo tem de material. Já no segundo caso, a percepção se volta para aquilo que Bergson chama de subsolo da consciência, ligando-se ao eu-profundo. Nesta assunção, a percepção se transfigura em intuição sensível, ensejando a memória. Partindo dessa premissa, e assumindo a perspectiva bergsoniana, se o ser pudesse abrir mão do conhecimento que recorre primeiramente à inteligência, e se ele se lançasse na direção da intuição, com certeza apreenderia coisas que não são acessíveis à inteligência. Acessar essa realidade que enseja a duração (ou ainda, a mudança em ato) pressupõe, necessariamente, invocar a intuição. Esta, por sua vez, não pressupõe uma percepção distinta daquela que se passa na inteligência. A intuição pressupõe a mesma percepção que se dá na mesma realidade, porém de forma expandida, alargada, profunda. É justamente a intuição que permite ao homem acessar a face oculta da realidade e perceber aquilo que a razão não consegue alcançar. Aliás, a razão equivaleria ao oposto radical da intuição porque, enquanto a segunda

busca lançar-se no desconhecido, construir o caminho ao longo do percurso e permitir novas criações, a primeira enclausura o ser dentro do método rigidamente estabelecido que despreza, por vezes, as particularidades e individualidades. Trata-se, portanto, da reprodução mecânica, do mais do mesmo.

A criação artística vai de encontro à ideia de uma reprodução mecânica e, justamente por isso, implica a intuição e não a razão. Os artistas, na concepção de Bergson, são seres que foram contemplados com essa visão expandida, intuitiva da realidade. Eles são capazes de fazer com que, por meio de suas obras (criações artísticas), os demais também sejam capazes de expandir sua percepção da realidade. A arte, para Bergson, invoca um tipo especial de conhecimento. Esse tipo de conhecimento nem sempre está ligado à praticidade necessária à permanência e ao aprimoramento da espécie (no sentido biológico). Ter tal assunção em mente é importante porque, ao explicar o fenômeno da percepção, Bergson pondera que, por conta de uma necessidade biológica, a consciência do ser humano o habilita a perceber aquilo que se relaciona diretamente à sobrevivência da espécie de maneira mais direta.

De uma forma geral, a natureza apresenta ao ser humano não o objeto inteiro, e sim as partes que lhe são mais interessantes e necessárias. No entanto, o homem fica com a impressão de que teve acesso ao todo quando, em realidade, só teve acesso à parte que se relaciona com a sua consciência prática, prezando sempre pela sua orientação para o agir, para a ação. Assim como acontece com a percepção do mundo exterior, também o mundo interior acaba sendo traduzido pela inteligência sob a forma de signos que possam ser expressados/explicados por meio da linguagem. Impera aqui, uma vez mais, a necessidade de compreender para agir. O símbolo exprime aquilo que apenas a intuição poderia apreender. A simbolização, primeiro passo para a efetivação da linguagem, enseja um procedimento analítico adequado ao conhecimento do mundo material, mas que, de forma alguma, se orienta para a apreensão do sensível. Em síntese, o que se tem é a substituição da percepção do todo de forma única e original por um “sistema de rearranjos de elementos pré-existentes” (JOHANSON, 2005, p.75). De acordo com Bergson, a linguagem –

porque empobrecedora – pressupõe a negação da apreensão da coisa em si, em sua essência. Ao optar pela linguagem, abre-se mão de uma apreensão mais alargada em nome de uma visão de fragmentos da coisa de forma superficial e pontual. Uma vez mais, vê-se o império da objetividade como sinônimo de algo acertado, correto, claro. À intuição cabe apreender aquilo que é subjetivo, variável, inexato. Perdem-se as particularidades das intuições dos seres em nome de algo que possa ser o mesmo para todos, invariável, exato (BERGSON, 2002).

A linguagem, na concepção bergsoniana, é um mecanismo utilizado pela inteligência para agir sobre os dados oriundos da experiência. Em parte, é por meio da linguagem que o pensamento se processa. O mundo interior, por ser subjetivo e ligado às experiências pessoais de cada um, não pode ser traduzido – com perfeição – por meio da linguagem. O que ocorre, no máximo, é uma aproximação com base nos símbolos que, por sua vez, são mais adequados à intuição. Sentimentos não são exatos nem tampouco quantificáveis. Nunca se sabe a medida exata da dor, da saudade e mesmo do amor e da paixão. Os sentimentos pertencem ao domínio da intuição, do interior, do obscuro, do nebuloso. As imagens, nesse sentido, parecem ser mais adequadas do que a linguagem na tentativa de uma comunicação das ideias da intuição. A imagem permite que se acesse o domínio espiritual com mais facilidade porque não passa pelos procedimentos analíticos e discursivos ensejados pela linguagem. Distante de buscar dirigir-se diretamente ao objeto, a imagem *sugere* ideias, percepções, sentidos. Não existe uma receita pronta sobre como se deve contemplar uma imagem. Quando se lança o olhar para uma imagem, diferentes fluxos se interpõem entre a imagem em si e o sujeito (DELEUZE, 2006).

A imagem não impõe significados, mas desperta a sensibilidade para a apreensão do ser. O sentir, nesse caso despertado pela imagem, é muito mais forte e expressivo que a linguagem. Ele marca a alma a fogo de forma definitiva porque pressupõe um desvelar, um desnudar-se. Aqui, é possível traçarmos um paralelo com o conceito de comunicação como quebra, como ruptura (MARCONDES FILHO, 2008). A imagem é capaz de comunicar algo ao ser à medida que captura seu olhar, sua atenção, à medida que se faz bela para o

ser. Um turbilhão de sensações pode se processar internamente sem que o exterior se mostre abalado. E tudo isso pode acontecer no silêncio sem que qualquer outro ser se aperceba do que efetivamente está ocorrendo – naquele momento único – entre o ser e a imagem. A comunicação não está nem no ser nem na imagem, mas sim no *entre*.

Por sua especificidade, é impossível que essa experiência interior encontre, na linguagem, os meios para se dissipar aos demais. Trata-se de algo que só pode ser vivido e nunca declarado de forma exata. O que se pode fazer, assumindo-se de antemão o caráter limitado da proposta, é buscar relatar o que se sentiu. Não raro, tais relatos serão feitos por meio da linguagem, da escrita. Entretanto, e aí mora a maior das frustrações, colocar no papel aquilo que se sente já é uma racionalização do fenômeno, uma tentativa de colocar ordem naquilo que é naturalmente caótico.

Esse fenômeno acontece com todos os seres, mas o artista, como afirma Johanson (2005, p. 37-38), “segue na direção oposta ao que é habitual para o espírito [...]. A atitude do artista é a de buscar o que está esquecido, o inútil [...]”. Isso significa que ao artista não interessa a ideia de praticidade e, justamente por isso, ele consegue acessar a intuição e perceber a realidade de forma desatenta, desinteressada. Ele é capaz de acessar as camadas mais profundas do eu. Mediante a interferência do artista, a obra se transforma em intuição, mas isso só ocorre por conta da mediação simbólica. A obra de arte exprime a experiência obscura e ininteligível do artista. Toda essa expressão é mediação (JOHANSON, 2005). O artista necessita dessa expressão para colocar os demais em contato com o fluxo de uma nova realidade. Por outro lado, esse fluxo já existe em nós ou não seria possível que, em determinados momentos, nos reconheçêssemos nas diferentes situações e nos emocionássemos. O sentir aqui é expressão daquilo que já existe em mim, mas que se encontra em locais muito preservados; algo praticamente soterrado pela razão, pela ordem prática do cotidiano.

O poeta e o romancista, por meio de suas obras, conseguem despertar nos seres humanos emoções e sensações diversas porque, de certa forma, é como se tocassem a alma dos seres. Suas obras colocam à mostra aquilo que, em nós, a razão já havia soterrado. Criação significa, portanto,

emoção. A obra de arte age no sentido de sugerir o movimento que se encontra abaixo dos símbolos estáticos que a compõem (JOHANSON, 2005, p.42). A autora explica que, neste sentido, sugerir significa promover sentimentos e ideias.

A obra de arte é, em Bergson, transcendental, mas o artista não objetiva levar o ser que a contempla ao suprassensível. Diferentemente da proposta kantiana, em Bergson o artista nos oferece, por meio de sua obra, a possibilidade de aprofundamento e alargamento do mundo sensível. Não se trata de ser remetido para um outro nível e sim de sermos levados a olhar para dentro de nós mesmos em busca do eu-profundo. A faculdade de perceber, no ser humano, funciona de forma harmônica, mas nem sempre sua manifestação é possível por conta dos obstáculos e das “cegueiras” racionais impostas aos homens. Existem objetos que nos tocam e, inexplicavelmente, removem os obstáculos. Trata-se de um impulso de sensibilidade, de um sentimento do belo. Em sua tentativa – não deliberada ou proposital – de despertar tais sentimentos nos seres por meio de sua obra, o artista se depara com a matéria, que se interpõe entre o mundo e ele segundo uma face triádica: a matéria é, para o artista, o obstáculo, o instrumento e também o estímulo. A obra de arte é, portanto, resultante dessa fusão entre a matéria e o trabalho do artista e, por sua vez, carrega seu espírito criador, que nega veementemente a razão e lança suas bases sobre a intuição.

Ainda fazendo uma discussão acerca da intuição, Whitehead (1929), um dos expoentes da corrente processual, critica a postura kantiana ao afirmar que a intuição, no sistema kantiano, aparece de certa forma ligada a algo conceitual. Para ele, Kant realizou a supressão da premissa de que “as intuições nunca são cegas”²⁵. Whitehead defende que é muito raro que a inteligência esteja presente no ato de experienciar. Em vez disso, ele postula que é mais fácil que exista uma situação de ausência de conhecimentos na experiência em ato.

Se, para Kant, o mundo emerge tendo por base o sujeito (da objetividade para a subjetividade), Whitehead vai inverter essa lógica ao

²⁵Tradução livre do original “Kant’s system is founded on the “suppressed premise” that “intuitions are never blind””. (SHAVIRO, 2009, p.7).

afirmar que o processo é que provém da objetividade para a subjetividade. Enquanto Kant fala de um sujeito, Whitehead (1929) apresenta o conceito de superjecto (uma junção do prefixo “super” com algo maior, elevado, em relação ao final da palavra “sujeito”). Em seu *Process and Reality – an essay in Cosmology*, Whitehead (1929) define o superjecto como a síntese do universo, de modo que, para além dele, há apenas a nulidade definitiva, a ausência de qualquer entidade (*final nonentity*).

Sobre esse aspecto, Whitehead pontua que uma entidade real é, simultaneamente, o sujeito experienciando (o gerúndio aqui denota o sentido de movimento) e o superjecto de suas experiências. Isso implica entender que a realidade, na concepção de Whitehead (1929), é formada por entidades atuais e objetos eternos. Em determinados momentos de sua obra, Whitehead (1929) se refere às entidades atuais como ocasiões atuais por assumir a premissa de que a entidade é uma coisa/algo real que compõe a realidade. A ideia de ocasião expressa a premissa de um processo (a ocasião, o momento em que algo se transforma em outro algo). As entidades atuais, em função da ocasião, passam de um estado de não existência para uma situação de existência em ato (em processo, em movimento). Esse processo ocorre mediante a captação de dados (*data, datum*) do ambiente. Importante destacar que, para Whitehead, o dado não é meramente um algo qualquer como vulgarmente compreendemos. O dado atual é uma entidade atual e, ao mesmo tempo, é o objeto do seu sentir. Nossos dados são o mundo atual, incluindo nós mesmos²⁶. Os dados determinam até que ponto pode chegar o sentir e também são eles que, em essência, permitem novas existências.

That whatever is a datum for a feeling has a unity as felt. Thus the many components of a complex datum have a unity: this unity is a 'contrast' of entities. In a sense this means that there are an endless number of categories of existence, since the synthesis of entities into a contrast in general produces a new existential type (WHITEHEAD, 1929, p.24).

Tais dados são capazes de transformar as entidades. Estas, ao deixarem de existir de uma determinada forma, transformam-se em dados que serão, processualmente, incorporados por outras entidades. Em síntese, as

²⁶Tradução livre do original “Our datum is the actual world, including ourselves” (WHITEHEAD, 1929, p.4).

entidades atuais não morrem. O que ocorre é que elas deixam de existir de uma determinada maneira. Nas palavras de Marcondes Filho (2014)²⁷, “ela morre como sujeito do devir”, mas continua a existir como dado. Essa existência, no entanto, não significa duração eterna. A imortalidade do dado está ligada ao fato de que se trata de algo (dado em si) que sempre pode ser retomado indefinidamente.

Buscando evitar o termo percepção, Whitehead apresenta o conceito de apreensão para explicar a maneira pela qual as entidades incorporam os dados. As entidades preendem de acordo com as ocasiões atuais. Uma nova apreensão sempre pode surgir, principalmente por conta da integração que se realiza com as apreensões verificadas em momentos/situações anteriores vivenciadas. Sentir é, para o sujeito, preender. Da mesma forma, os objetos também preendem tudo o que os cerca. Tanto sujeito quanto objeto são apreensões e seguem renovando-se a cada nova experiência.

Para Kant, em razão de se relacionar com o juízo estético, a experiência pode assumir bases reflexivas e até cognitivas. Whitehead nega essa afirmação kantiana por entender que, deixada à mercê das entidades, a experiência se dá abaixo de nossa consciência, no nível de nossas sensações físicas. Essas sensações precedem o sujeito. Este sim (o sujeito) é que é solicitado pelos sentimentos nele despertados. Não se trata, portanto, de um jogo entre substâncias (resgatando aqui a ideia de substância defendida por Aristóteles), e sim de um processo, um fluxo que, por sua vez, dificilmente ocorre de forma consciente. Na maior parte das vezes, esse processo se dá de forma inconsciente. Por essa razão, Whitehead realiza uma inversão com relação aos pressupostos kantianos relacionados ao sujeito e ao objeto.

Para o autor, o sujeito não é perpétuo, mas constantemente renovado no processo cotidiano. De forma semelhante, também as experiências não se processam igualmente por duas vezes. Elas não se repetem. Existe, todavia, a noção de continuidade, mas, em Whitehead, ela é uma espécie de herança que ficou na massa corporal que vivenciou uma dada experiência anteriormente. A diferença desse processo no ser humano e em outros objetos (como pedras,

²⁷ Ensaio gentilmente disponibilizado pelo autor. No Prelo.

por exemplo) é que o primeiro realiza a apreensão em um nível mais profundo, mais reflexivo. Ainda assim, ela é apenas uma referência de continuidade; não se trata de uma replicação ou repetição de algo que já foi. Mas, ainda assim, não é possível pressupô-la como algo certo.

Num esforço de síntese, Shaviri (2009) afirma que tanto Kant quanto Whitehead defendem, cada qual a seu modo, que não há nada além da experiência. Tudo se processa nela. Não se trata de desprezar, do ponto de vista de Whitehead, a importância do sujeito, mas de assumi-lo como um ser no mundo, vivente, movente e que se banha todos os dias no caldo da experiência. Nesse sentido, tudo é afetado pelo mundo (e também o afeta) e, ao ser afetado, realiza-se a experiência. Não é uma escolha do sujeito, e sim um processo contínuo.

O sujeito da ação estética é contemplativo e permanece numa espécie de suspensão. Shaviri (2009, p.12) afirma que não se trata sequer de um estado de autorreflexão; é como se fosse uma voz do meio²⁸ (entre a ativa e a passiva). Numa situação de contemplação estética, o sujeito não tem (no sentido de posse) determinados sentimentos porque estes se encontram em suspensão. Tem-se, portanto, a instauração de uma situação paradoxal em que os “sentimentos não podem ser separados do sujeito para o qual existem; contudo, o próprio sujeito também só existe em virtude destes sentimentos, e em relação a eles”²⁹. Cada encontro com o belo enseja algo novo, desperta um novo sentimento que, por sua vez, constrói um novo sujeito. Isso implica que, diferentemente da experiência estética que enseja uma comunicação sem comunhão, o belo é incomunicável. Não existem métodos, critérios ou mesmo fundações para a criação ou apreciação do belo. Trata-se, portanto, de algo incomunicável.

²⁸Shaviri (2009) lamenta que nas línguas alemã e inglesa não exista essa “voz do meio”. Em português também não a temos. O que se tem, em língua portuguesa, são tempos verbais que podem se aproximar – forçosamente – daquilo que o autor afirma.

²⁹Tradução livre do original “The feelings cannot be separated from the subject for whom they exist; yet the subject itself can only be said to exist by virtue of these feelings, and in relation to them.”

Nesse sentido, a busca por teorias duras tem feito com que se perca aquilo que a contemplação estética oferece de mais libertador: simplesmente sentir. Whitehead subordina o entendimento e a moralidade à estética por entender que o afeto precede a cognição. Para ele, primeiro o sujeito vai ao encontro do mundo, sente, experiencia e só depois começa o seu processo cognitivo. O sujeito vivencia para depois entender o que exatamente está vivenciando.

2.3 Terceiro vetor

Merleau-Ponty, embora esteja ligado a uma vertente fenomenológica que resgata a herança de Husserl, também oferece importante contribuição para pensar a questão da percepção estética. Suas primeiras contribuições ao tema estão contidas em *Fenomenologia da Percepção* (1945), mas é possível encontrar suas primeiras observações já em 1942, quando foi publicada sua obra de estreia, *A estrutura do comportamento*. Em sua primeira obra, Merleau-Ponty discute a percepção humana e lança suas primeiras críticas a um modelo linear, causal, que se relaciona apenas ao estímulo-resposta.

O sistema nervoso, alvo de muitos estudos de linha psicológica que enfocavam a questão da percepção, era considerado como algo apenas funcional. Merleau-Ponty vai se referir a ele como um “campo de forças”, posto que não se trata apenas de uma liga funcional entre peças ou partes, e sim de um todo global que desempenha suas atividades segundo uma dinâmica própria. Quando o ser experiencia algo, não é apenas seu sistema nervoso que é posto em marcha. Em realidade, sua consciência se integra na experiência do percebido, indicando que “não é o mundo real que faz o mundo percebido” (1942, p.97), mas sim a forma como o ser organiza sua percepção. Para exemplificar essa questão, em *Psicologia e Pedagogia da Criança* (2006), Merleau-Ponty explica que quando se observa o mesmo objeto de diferentes distâncias existe uma espécie de reorganização de nossa percepção. O objeto segue o mesmo em sua cor, forma, tamanho etc. O que ocorre é que, mediante

o fenômeno da reorganização, a percepção pode se dar de diferentes maneiras (sem que isso implique a mudança do objeto). Ora, se não é o mundo que faz o objeto percebido, fica claro que a percepção humana se faz por meio do corpo, que se mescla à carne do mundo. A Natureza é o primeiro grau da percepção do ser, ou seja, não se trata de uma percepção *sobre* o mundo, mas sim *no* mundo e, sobretudo, de uma compreensão do homem e do mundo por intermédio de sua facticidade (SILVA, 2010). A percepção abre o homem para uma experiência primordial. Merleau-Ponty não professa a separação entre o homem e o objeto. O autor fala de uma compreensão dialética realizada entre ambos. Isto ocorre porque ambos existem no mundo e um pereceria (como fenômeno de percepção) na ausência do outro. Compreender o mundo, numa visão merleauPontyana, pressupõe comunicar-se com um mundo mais rico que aquilo que somos capazes de conhecer dele, ou seja, o mundo real.

Na concepção do autor, a ciência clássica é opaca porque renuncia habitar as coisas e, ao fazê-lo, estabelece um olhar de objeto nascido para o laboratório, para as coisas. Além disso, Merleau-Ponty também destaca que, por vezes, a ciência atua de modo generalizante, negando ao Sujeito o reconhecimento da riqueza de seus gradientes e de suas subjetividades. A concepção de “método” implica que um determinado instrumento deve sempre funcionar quando utilizado em determinadas situações. Por conta disso, Merleau-Ponty destaca que tais atitudes conduzem a um “artificialismo absoluto” (2004, p.14). Interessante observar que, para o autor, por mais que nossa embriologia – nossa biologia que nos constitui como seres – possa parecer a mesma, existem sutis diferenças que nos tornam únicos. Tais diferenças estão expressas nesses gradientes que são, em essência, “como redes que se lança ao mar sem saber o que recolherão”. Nesse sentido, a ciência é opaca porque não consegue “enxergar” as ramificações imprevisíveis dos seres e das coisas.

Para alcançar uma nova forma de conhecer o mundo, é preciso que haja a superação do pensar de sobrevoos, característico do pensamento da ciência. Para tanto, seria necessário compreender o que existe previamente na paisagem, extrapolando aquilo que parece estar posto. O solo do mundo sensível pressupõe, portanto, a apreensão do mundo segundo uma lógica que

respeite meu corpo tal como ele é, bem como as relações que estabelece com outros corpos em variados contextos. Nesse sentido, o corpo poderá ser compreendido como algo muito maior e mais complexo que uma simples máquina de processamento de informação.

Merleau-Ponty pensa no corpo (e no olhar, na medida em que o olho é o corpo e o corpo também é o olho uma vez que estabelece um ponto de vista sobre o mundo natural, sensível, orgânico) como mediador de uma nova forma de conhecer o mundo. Não se trata do corpo biológico e sim do corpo “que me frequenta, que frequento, com os quais frequento um único Ser atual, presente, como animal nenhum jamais frequentou os de sua espécie, seu território ou seu meio” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 15). Esse movimento é capaz de possibilitar uma nova forma de conhecimento, visto que permite ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, ensejando um movimento de conhecer e de deixar-se conhecer.

O artista rompe com a separação sujeito-objeto justamente porque consegue ver-se livre do pensamento de sobrevoos da ciência clássica. Para realizar esse movimento, ele lança mão de seu corpo, de seu olhar. O artista não tem o dever da apreciação meramente observacional, metódica. Ao contrário, ele pode contemplar porque é livre pelo seu olhar. Em vez de apenas seguir “técnicas”, ele busca retirar telas do mundo. A afirmação de Merleau-Ponty (2004, p.16) de que “é oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura” se torna mais clara se pensarmos que tal corpo é permeável e sensível. E, mais que somente sentir, o corpo do pintor está transubstanciado num emaranhado de movimentos e visão. Nesta perspectiva, já não faz mais sentido pensar em sujeito e objeto, pois ambos podem ser apreendidos no mundo visível que, por sua vez, enseja partes totais do mesmo Ser. Sobre esse aspecto, é importante destacar que “ver”, para Merleau-Ponty, é algo maior que simplesmente a consideração da visão biológica. O autor estabelece que a visão é um pensamento porque, em sua concepção, os sentidos podem ser captados de diversas formas, mas são “formados” e “significados” por meio do pensamento. Para respaldar sua ideia, Merleau-Ponty traça uma analogia com o fato de que um cego pode conhecer o mundo à sua volta por meio do tato, do sentir. Os sentidos podem ser captados

pelo tato, mas é o pensamento que dá forma ao que se sente por intermédio das mãos e do tato. Desta forma, o autor resgata Descartes ao afirmar que o “os cegos vêem com as mãos”. Da mesma forma, a visão é um pensamento porque, mesmo quando me olho no espelho, o que vejo é apenas um reflexo. A semelhança existente entre mim e minha imagem corresponde a uma denominação exterior, que pertence ao domínio do pensamento.

Merleau-Ponty (2004) destaca a importância do movimento ao afirmar que a visão depende do olhar e, ao mesmo tempo, “só se vê o que se olha” (2004, p. 16). Esses movimentos do olhar, no entanto, não ensejam apenas movimentos do olho físico, mas sim do olhar sensível, e acabam se tornando uma sequência natural e um amadurecimento da visão, posto que são capazes de tornar as coisas ao alcance do meu olhar num movimento de “eu posso”.

O corpo encontra-se imerso no mundo, no emaranhado das coisas, entre as coisas e preso no tecido do mundo. Esse mesmo corpo é, ao mesmo tempo, vidente e visível. Enquanto vê, ele também é visto, num movimento de ver-se do “outro lado”. O corpo se vê vidente, se toca tocando. As coisas, por sua vez, estão ao redor desse corpo e constituem-se em anexos e apêndices dele. O mundo é feito do estofo do corpo. Desta forma, o corpo passa a fazer parte do mundo e o mundo passa a fazer parte do corpo. O mundo já não é mais externo. Para o autor, não é o emaranhado de nervos e nem mesmo a parte biológica que faz com que exista a humanidade nem um só homem sequer. A humanidade se faz na fronteira, no entrecruzamento entre o “vidente e o visível, entre o tocante e o tocado, entre um olho e outro”. Esse fenômeno enseja o jogo equilibrado entre paradoxos e contraditórios que, curiosamente, complementam-se.

Existe no visível sempre um componente do invisível que retorna justamente à passagem de Merleau-Ponty em que ele cita o espelho como proporcionador de uma reflexividade do sensível que puxa para fora minha carne. Por meio desse “truque mecânico” é possível chegar à metamorfose do vidente e do visível. Bavcar, no documentário *Janela da Alma*³⁰ (2002), afirma que as pessoas acreditam ver a si mesmas com os próprios olhos, mas, assim

³⁰ Documentário dirigido por João Jardim e Walter Carvalho composto por depoimentos de pessoas que têm problemas de visão, desde a miopia até a cegueira total.

como ele, essas pessoas precisam de um espelho. É claro, no entanto, que os espelhos de Bavar são expressos de outras formas.

O enigma da visão está em assumir que não há visão sem pensamento. Não basta, no entanto, como destaca Merleau-Ponty, pensar para ver. A visão enseja um pensamento condicionado. Essa visão nasce em decorrência – por ocasião – do que acontece no corpo e “é excitada a pensar por ele” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.30). Ainda assim, esse enigma perdura porque, não raro, acredita-se que a visão seja apenas um fenômeno fisiológico. Entretanto o autor defende a visão como um pensamento que não ocorre sem esforço e que demanda maturidade. O enigma está também em enxergar a profundidade como uma nova inspiração. Não se trata apenas da distância entre os objetos, mas sim de ver as coisas justamente porque se eclipsaram umas às outras num movimento perfeito que faz com que a localidade seja compreendida no âmbito da globalidade e vice-versa. No que se refere ao sensível, Merleau-Ponty afirma que ele

[...] não é feito de coisas. É feito também de tudo que nelas se desenha, mesmo no vazio dos intervalos, tudo que nelas deixa vestígio, tudo que nelas figura, mesmo a título de desvio e como uma certa ausência: ‘o que pode ser apreendido pela experiência no sentido originário do termo, o ser que pode dar-se em presença originária (1975, p. 442).

O sensível é, para Merleau-Ponty, misterioso. Para ele, é preciso aceitar a natureza do mistério simplesmente vivendo-o, pois o “mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). É preciso lançar-se num movimento perpétuo de abertura para aquilo que não somos. Esse lançar-se pressupõe uma experiência do pensamento que, nas palavras de Chauí, “é o ato de pensar como advento simultâneo do pensamento e do pensável, graças ao impensado que misteriosamente os sustenta”. Trata-se de um movimento de retorno ao ser, uma vez que a experiência é o que em nós se processa quando processamos algo (MERLEAU-PONTY, 1984). Não há um ponto de origem; há apenas a experiência do pensamento ao sentir, ao vivenciar.

2.4 Somando os vetores

Por definição física, vetores podem ser somados ou subtraídos. Podem-se realizar diferentes operações com eles. Este capítulo objetivou apresentar, segundo três recortes vetoriais, concepções diversas acerca da estética. Em verdade, não é a estética em si o alvo do interesse, e sim o sensível. A estética começou a ganhar espaço nestas páginas na medida em que se colocou como disciplina voltada para o estudo do sensível. Verifica-se que, ao longo do tempo, verdadeiros saltos foram dados para explicar o fenômeno estético. Das contribuições filosóficas que se amparavam na separação entre o mundo inteligível e o mundo sensível até as inclinações mais contemporâneas que já assumem a estética como experiência, o percurso contou com a contribuição de diversas vozes que falam dos mais distintos lugares. Um importante salto foi dado quando Baumgarten assumiu a estética como uma espécie de teoria da sensibilidade. Embora ainda carregasse muito das concepções racionalistas, a nova perspectiva abriu espaço para que, ao menos, pudéssemos voltar nossas atenções para a emoção, a sensação, o afeto.

O que se assistiu a partir daí foi um movimento de vetorização do sensível (diferentes direções, sentidos, locais de fala etc.). Kant, por exemplo, acreditava que os objetos sensíveis passavam por uma “apreensão perceptiva” pelos seres. A partir do século XVIII, a ideia de sensibilidade desloca a teoria estética para outras concepções, notadamente por meio de contribuições outras, como as feitas por Locke, Whitehead, Bergson e Merleau-Ponty. Tal deslocamento fez com que o mundo sensível fosse encarado como algo a ser apreendido e não mais (ou apenas) percebido, compreendido (a compreensão aqui deve ser entendida como um processo racional, lógico, que visa dissecar o fenômeno).

Contemporaneamente – e é isso o que nos interessa – a dimensão conceitual da estética vai muito além da emoção e do julgamento de belo ou feio para alcançar o cerne da relação que se estabelece entre o homem e o mundo. Esse cenário foi corroborado não apenas pelo avanço natural dos

debates, mas, sobretudo, pela concepção de experiência estética notadamente a partir do século XIX. Dewey (2005) é um dos pilares nesta discussão porque é ele quem vai estabelecer um estreito vínculo entre a arte (ligada à estética filosófica) e o ambiente (ou a experiência). A proposta deweyana praticamente retira a arte do mundo das ideias (algo praticamente inacessível) para colocá-la no mundo com o homem, como parte do homem, carne do mundo. Para Dewey, no entanto, nem toda experiência é de natureza estética. Para que assim seja considerada, a experiência precisa se dar de modo singular, diferindo dos momentos cotidianos ordinários. O ser tem ainda a possibilidade de modificar aquilo que o tocou. Segundo Dewey, a experiência estética gera uma reação no homem. Tal reação pode ser expressa pelo simples julgamento de belo ou feio, mas precisa existir. Trata-se de algo que desperta o homem para a vida, quase que como um choque que não visa matar, mas sim fazer reviver. Ainda assim, essa concepção parece ligar-se sobremaneira a um fundo metódico, acertado, que talvez não consiga responder a todos os questionamentos levantados. Ademais, não se busca mais efetivamente compreender, mas tão somente sentir – algo que foi soterrado pela racionalidade dos séculos anteriores.

O vício de buscar teorizar sobre tudo o que se conhece tem impedido que as inovações aconteçam de fato. Isso ocorre porque as bases das inovações se assentam em categorias que elas mesmas criam. Ao enumerar as transformações pelas quais têm passado as sociedades contemporâneas, Shaviro (2009) propõe que não se busque saber quais são os critérios preestabelecidos, mas, efetivamente, como se pode sair de tais critérios e, por essa razão, a estética tem sido revisitada de diferentes formas.

Partindo dessas bases, Shaviro (2004, 2009) e Massumi (2002) vão desenvolver novas formas de compreensão das sensibilidades num mundo permeado por novas tecnologias. Diante dessas novas contribuições, é importante destacar que a ideia de sentimento (*feeling*) de Whitehead se aproxima da ideia de afecção (*affect*) de Massumi (2002). O autor estabelece uma distinção (bastante alinhada ao escopo deste trabalho) entre afeto, emoção e sentimento. Para ele, o afeto é algo primário, não consciente (e, portanto, desprovido de julgamentos), subjetivo, intensivo e livre de ressalvas.

A emoção, por seu turno, é derivada, consciente, qualificada, significativa. Trata-se, sobretudo, de uma espécie de conteúdo atribuído a um sujeito já constituído. O sentimento, finalmente, está ligado às sensações que o organismo é capaz de captar do ambiente de acordo com suas experiências e vivências. Aqui, novamente, é importante que se invoque Whitehead. Partindo de um ponto de vista genético, o autor defende que, em organismos de alta qualidade (como o ser humano), a emoção (no sentido defendido por Massumi) surge de um tipo de sentimento bastante primordial. Primeiramente, o organismo capta sentimentos primordiais oriundos da experiência de seu corpo com o ambiente (e aqui seria praticamente impossível não invocarmos Merleau-Ponty). Esse primeiro contato só vai captar a atenção do ser se, efetivamente, o objeto for capaz de seduzi-lo (SHAVIRO, 2009). A emoção é, portanto, algo posterior a essa sedução. No movimento da emoção, o ser passa a atribuir qualidades ao objeto de forma consciente e qualificada porque é capaz de enxergar características outras no objeto. Neste ponto cabe uma importante ponderação: a emoção é algo que se constitui com base nos juízos que, por sua vez, se relacionam a todo o caldo cultural que gerou o ser. Ao atribuir qualificativos ao objeto não estaria o ser justamente cegando-se para tudo aquilo que lhe era possibilitado ver? A emoção lança no plano do visível aquilo que permanecia no plano do invisível (resgate-se aqui a concepção merleau-pontyana) e, ao fazê-lo praticamente o aniquila, porque este não se “encaixa” numa estrutura visível, lógica, compreensível. Neste sentido, destaque-se, não é importante compreender e sim sentir, perder-se e permitir-se viver novas sensações. O mundo possibilita todas essas experiências porque é um emaranhado de dimensões. O sensível é uma dessas muitas dimensões que acabaram sendo sufocadas pelo império da lógica racional, por mais que possa parecer difícil acessar essa zona ou dimensão. Se “a carne é o corpo sutil do sensível” (CHAUÍ, 2002), é ela que possibilita movimentos que superam a compreensão e abrem espaço para que a comunicação em seu sentido mais genuíno possa de fato ocorrer (MARCONDES FILHO, 2010). Nesta perspectiva, também a ideia de experiência estética precisa ser revista com foco no pensar o sensível como algo presente e acessível. Neste ponto, é possível destacar o ponto crucial desta tese: o filme (ou o cinema) é capaz de

proporcionar experiências de acesso ao sensível justamente porque atua não mais no corpo (como algo que meramente recebe sensações, como defendiam filósofos como Platão e Aristóteles), mas porque abre verdadeiros poros de comunicação em nossos espíritos. A experiência da ruptura marca para sempre o ser, de forma única, irrepetível e sem precedentes. E, avançando, se assumimos este ponto de vista, então é praticamente um equívoco que tais aspectos não sejam levados em consideração em situações de ensino e aprendizagem dos filmes. Aliás, não considerar estes aspectos equivale a negar a experiência completa do mergulho no sensível por meio do filme.

3 COMUNICAÇÃO E EXPERIÊNCIA

A dimensão do sensível na comunicação atravessa diferentes instâncias que se relacionam com o fenômeno da percepção. Neste ponto, convém destacar que o discurso do senso comum normalmente estabelece relações entre o sensível e o afeto e a sensibilidade. Não raro, a ligação também aparece com a emoção e as paixões como se o sensível fosse sinônimo de todos esses termos. Embora já tenhamos feito uma longa explanação sobre o sensível no capítulo 2 e estabelecido sua ligação com a dimensão estética (posto que este é nosso foco neste trabalho), é salutar que entendamos – ainda que de forma breve – essa miscelânea de termos com o objetivo de tornar nossas ideias mais claras. Além disso, o estudo da Comunicação, em seu aspecto mais genuíno, se faz também, e sobretudo, por meio desses termos, conforme verificaremos adiante.

Em grande medida, como ressalta Brinkema (2014), o interesse recente pelo tema (o afeto, o sensível) é, na verdade, uma espécie de retorno a uma questão que o projeto iluminista ignorou em nome da racionalidade. Trata-se, portanto, de uma virada afetiva nas Humanidades, de um “re-visitar” que pressupõe a valorização daquilo que, até bem pouco tempo, era sinônimo de anticientífico, oposto à razão e, de forma bastante pejorativa, até mesmo piegas. Embora a valorização do tema esteja ocorrendo novamente (num novo movimento da História), não se pode afirmar tratar-se de algo novo. Platão, Aristóteles e Tomás de Aquino, por exemplo, já haviam desenvolvido longamente esse tema, conforme abordamos no capítulo 1 deste estudo. Platão, por exemplo, compreendia o *pathos* como estranhamento, sofrimento, ou ainda a capacidade de um ser de despertar tais sentimentos. De acordo com Telles e Conter (2015), o *pathos* adquiriu diferentes conotações nas traduções latinas e inglesas. Nestas, o *pathos* transformou-se em *passiones*, ligando-se à ideia de sofrimento e passividade. Essa concepção deu origem ao termo *patológico* que, por sua vez, está ligado ao sofrimento e à passividade. Tais transformações prosseguem: *perturbationes*, em Cícero, *affectio* e

affectus, em Galeno. O *affectus* conservará o sentido original do *pathos* grego, enquanto *affectio* assumirá o sentido de *stérgo*, "tornando-se o verbo amar e o substantivo afeição, sobretudo no sentido do amor dos pais" (TELLES; CONTER, 2015, p.2-3), aproximando-se do sentido corrente em língua portuguesa.

Aristóteles, por sua vez, foi resgatado pelos intelectuais europeus na perspectiva de que o *pathos* também poderia significar *sensium* (uma sensação ou sentimento) e *sensatio* (forma ou maneira pela qual se sente algo). O primeiro termo, de acordo com Telles e Conter (2015), deu origem ao termo jurídico "sentença" e o segundo ao termo "sentido", tal como o concebemos hoje. A paixão, por sua vez, é oriunda de *passio*, que designa, no latim tardio, o sofrimento e também o movimento da alma. Desta concepção, advém a explicação para a Paixão de Cristo, ou seja, o sofrimento de Cristo. Na medicina, por sua vez, o mesmo termo (*passio*) adquiriu o sentido de doença. A paixão, portanto, é algo que afeta alguém e, de alguma forma, imprime sofrimento, descontrole, doença. A paixão deve, por esse motivo, ser evitada a todo custo. Ela lança o ser numa dimensão nebulosa, obscura, desconhecida. A paixão afeta o ser – aqui o sentido remonta ao século XVII, quando o termo *passio* era sinônimo de *affectus* (FIORIN, 2007)³¹.

Daí conclui-se que o passional é oposto ao racional. O passional adquire o sentido daquilo que é impensado, não amadurecido, ou seja, imaturo (FIORIN, 2007). A palavra sentimento, por seu turno, vai aparecer apenas no século XIV para indicar "estado afetivo, bastante estável e durável, ligado a representações, emoção, paixão" (FIORIN, 2007, p.10). Ao buscar estabelecer as diferenciações existentes entre sensação e sentimentos, o autor destaca que enquanto o primeiro vocábulo implica a instância sensória, pontual, repentina, imediata, o segundo está relacionado a uma instância superior da alma e, portanto, tem caráter durativo.

O vocábulo emoção vai surgir, numa primeira instância, como sinônimo de paixão. De acordo com Fiorin (2007, p.12), o termo é oriundo de

³¹ Embora o autor trabalhe, neste artigo, com a perspectiva da semiótica tensiva – vertente teórica que não se relaciona com a opção adotada neste estudo –, é importante destacar sua contribuição com relação à apresentação da etimologia dos vocábulos aqui apresentados.

e(x)movere, que significa mover para fora. A concepção de movimento (Tomás de Aquino, por exemplo, entende que a paixão é um movimento da alma) implica que a emoção pode ir de um corpo para outro, indicando uma ideia de transferência e compartilhamento. Partindo desses pressupostos, Telles e Conter (2015) desenvolvem o raciocínio de que, se a emoção implica um movimento de algo que será posto para fora do corpo (e, conseqüentemente, para dentro de outro corpo), o *pathos* pressupõe a existência de algo externo, capaz de impactar o corpo no sentido oposto, qual seja, de fora para dentro. Sendo assim, um corpo é impactante e impactado ao mesmo tempo. Resgatando Spinoza, Telles e Conter (2015) preferem o termo *afecção* para designar o choque que ocorre entre os corpos e *afecto* para indicar as mudanças de estados nos corpos envolvidos no processo.

Neste ponto, é importante destacar o sentido de afeto e afecção para Spinoza, posto que suas contribuições são bastante utilizadas para pensar a comunicação na perspectiva epistemológica, que adotamos nesta investigação, a da comunicação como afecção (MARCONDES FILHO, 2010). Primeiramente, é importante destacar que a filosofia de Spinoza pode ser caracterizada pelas rupturas. No momento em que se desenvolveu, ela abalou os pilares da religião e da política (CHAUÍ, 2005). Spinoza compreendia que, diferentemente do que postulava a tradição, não existe superioridade da alma em relação ao corpo. Para ele, ambos são parte (expressões) de uma mesma substância. Lê-se, na proposição XXI de sua principal obra, *Ética* (p.30): "a Mente e o Corpo são um só Indivíduo, que é concebido ora pelo atributo Pensamento, ora pelo atributo Extensão. Onde a idéia da Mente e a própria Mente são uma só coisa que é concebida por um mesmo atributo, o Pensamento". Nesta perspectiva, Spinoza entende que o atributo Pensamento está voltado para as questões da mente, enquanto o atributo Extensão esta ligado à materialidade física. No entanto, sublinhe-se, não há uma real separação entre esses atributos. Spinoza os entende como atributos ou instâncias de uma mesma coisa, mas não apregoa a separação entre tais aspectos. A base de sua filosofia é o afeto, mas é praticamente inviável discutir esse vocábulo sem passar pela concepção de ideia. Para Spinoza, o sentido de ideia é simples: trata-se de um "modo de pensamento que representa alguma coisa. Um modo de pensamento

representativo" (DELEUZE, 2009, p.20). Afeto (*affectus*), por sua vez, refere-se a um modo de pensamento que não representa nada, ou seja, "todo modo de pensamento não representativo será denominado afeto" (DELEUZE, 2009, p.21). Como exemplo, Deleuze cita o fato de uma pessoa querer algo; este algo (objeto, coisa) implica uma representação e, portanto, uma ideia. O fato de querer este algo, no entanto, não implica uma representação. Trata-se, por conseguinte, de um afeto. Tais definições são, no entanto, apenas nominais. Do ponto de vista de uma definição real, Spinoza entende que todos os seres são autômatos espirituais e, como tal, as ideias perpassam os seres a todo o momento (elas sucedem-no, desdobram-se sobre eles). Desta forma, nessa "sucessão de ideias, nossa potência de agir ou nossa força de existir é aumentada ou diminuída de uma maneira contínua (...) e isto é o que nós chamamos afeto, o que nós chamamos existir" (DELEUZE, 2009, p.28-29). O *affectus* é, então, a variação (resultante das ideias) da força de existir de alguém. Spinoza trabalha com a ideia de dois afetos fundamentais (polos): a alegria e a tristeza. Quando a potência de agir aumenta, o ser experimenta um *affectus* de alegria. O contrário faz com que o ser experimente um *affectus* de tristeza.

A afecção (*affectio*), por sua vez, é a situação ou estado de um corpo enquanto sofre uma ação proveniente de outro corpo. Aqui o importante é destacar a palavra "enquanto". A afecção se dá no durante, no atrito dos corpos, no contato. A mistura entre os corpos é também denominada por Spinoza como afecção. Normalmente, a afecção indicará a natureza do corpo afectado muito mais que a natureza do corpo afectante. Spinoza explica que a afecção indica mais a natureza do corpo modificado que a do corpo modificante. Pensemos no exemplo utilizado por Deleuze, o sol e as demais coisas terrenas. O sol (corpo afectante) tem uma mesma natureza, mas seu impacto sobre as coisas terrenas tem diferentes aspectos. Diante do sol, a argila, por exemplo, endurece. A pele do ser humano aquece quando exposta aos raios solares. Os corpos modificantes (argila, pele) têm naturezas diferentes e isso implicará movimentos (resultados) distintos. O que ocorre é que, muitas vezes, os corpos (podem também ser seres) não se dão conta do que gerou a afecção. Desta forma, permanecem num primeiro nível (muito

baixo) de conhecimento acerca do mundo, que Spinoza denomina de ideias-afecções.

Para ele, as ideias-afecções nada mais são do que as representações das ideias desprovidas das causas. O filósofo também utiliza a expressão "ideias inadequadas" para se referir a elas. Trata-se "das ideias de mistura separadas das causas da mistura" (DELEUZE, 2009, p.32). Ao permanecer nesse nível³², vive-se ao acaso dos encontros. Eis aqui um aspecto curioso da filosofia de Spinoza: os encontros (situação que possibilita o atrito entre os corpos, o contato) é que permitem que existam misturas que agradem ou desagradem o ser/o corpo. Para Spinoza, dizer que algo qualquer não agrada equivale a dizer que a mistura desse algo com meu corpo, com minha alma, não gera em mim uma boa impressão, sensação. A mesma coisa acontece com os alimentos; quando uma pessoa afirma não gostar de um determinado alimento, tem-se que a mistura de seu corpo com aquele alimento a modifica (a pessoa) de forma desagradável. Spinoza explica que essa mistura é confusa porque, nesse nível, já não se sabe absolutamente nada; tudo ocorre ao acaso. O conhecimento de si só é possível mediante as afecções causadas pelos corpos exteriores, ou seja, não é possível furtar-se a eles. O corpo, por sua vez, é algo que deve ser compreendido por meio do conjunto de relações que o compõem ou, dito em outras palavras, pelo poder de ser afetado.

Deleuze (2009) faz uma leitura bastante salutar de Spinoza ao afirmar que muito se fala a respeito da alma e do espírito, mas nada se sabe a respeito do corpo. Desconhecem-se os afetos de que um homem é capaz. Para Spinoza (2005), a divisão em gênero, espécie e raça simplesmente não faz o menor sentido. O que distingue uma rã de um homem, por exemplo, não é a espécie. É o fato de que rã e homem não são capazes das mesmas afecções. Aprofundando, os homens também não são capazes das mesmas afecções, visto que, conforme Deleuze (2009, p.39), existem diferenças culturais, sociais e até biológicas entre eles. O maior exemplo disso, citado pelo autor, é justamente a estratégia usada pelos europeus para infectar os nativos da

³² Spinoza entende que, além das ideias-afecções, existem as ideias-noções e as ideias-essências. Vamos nos ater aqui à concepção de ideias-afecções por ser este o ponto que nos interessa nesta pesquisa.

América do Sul com o vírus da gripe. Os nativos não estavam preparados para esse afeto. Por essa razão, Spinoza entende que seria importante propor um mapa dos afetos para que se possa saber de que afecções o homem é capaz (DELEUZE, 2009).

De fato, o conhecimento desse mapa dos afetos (resgatando Spinoza) pode auxiliar na discussão da experiência estética, mas, por si só, não responde à complexidade do fenômeno que se estabelece quando um ser se depara com um filme e é tocado pela obra audiovisual. Para explorar o que entendemos por experiência estética é importante, primeiramente, que mergulhemos nos sentidos da experiência.

3.1 Sobre a experiência

Experiência é, de modo geral, um termo entendido como ligado à autoridade ou ainda à prática incansável de alguma atividade (exemplo: o exercício constante de algo leva à experiência). Aqui, fica exposta a ideia de uma prática (muitas vezes mecânica) que pode levar à melhor forma de desenvolver uma atividade. Fica claro, portanto, o elo racional e tecnicista que se liga ao termo. Ainda que este seja um ponto de vista comum, o conceito de experiência é bastante complexo e variável, de acordo com a vertente teórica adotada. Do ponto de vista filosófico, por exemplo, a experiência invoca aquilo que é transmitido pelos sentidos e se conecta à apreensão sensível da realidade externa. Em Platão, por exemplo, a distinção entre mundo sensível e mundo inteligível, de certa forma, “equivale à distinção entre experiência e razão” (MEINERZ, 2008, p.20). De acordo com Meinerz, o mito da caverna, por exemplo, resgata justamente essa distinção. As sombras projetadas na parede da caverna pareciam reais e eram fruto da sensibilidade e da experiência dos que ali viviam. A razão – ou a iluminação – estava reservada apenas àqueles que fossem capazes de superar a experiência restrita. A experiência é, na óptica platônica, aquilo que antecede a razão.

Uma vez que não havia uma distinção clara entre objeto técnico e arte (posto que ambos estavam umbilicalmente conectados), existia, por parte dos gregos da Antiguidade, uma certa necessidade de estabelecer limites entre tais

domínios (ROSENFELD, 2006; MEINERZ, 2008). A ideia da investigação científica surge nesse cenário para transmitir segurança, fiabilidade, e se traduz em balizadora da distinção entre os domínios. Em Aristóteles esse cenário sofre uma pequena variação e a experiência se converte em apreensão do específico, do singular e, portanto, é algo subjetivo. O universal, por sua vez, está relacionado ao domínio da ciência e obedece a uma lógica objetiva. Este deve ser apreendido pela verificação sensível e estabilizado na alma; sai-se do universal para, mediante a experiência, tornar-se singular. Ao discutir a sabedoria prática, Aristóteles (1991, p.133) afirma que “essa espécie de sabedoria diz respeito não só aos universais mas também aos particulares, que se tornam conhecidos pela experiência”. Entretanto, só a vivência é capaz de permitir ao homem atingir esse patamar, posto que “um jovem carece de experiência, que só o tempo pode dar”. Outro sentido aristotélico para a experiência está expresso em *Ética a Nicômano*. Nessa obra o filósofo apresenta a experiência como ligada à habilidade de desenvolver atividades relacionadas à direção e administração de forma prática para, efetivamente, resolver os problemas sociais cotidianos.

O pensamento medieval apregoava a dicotomia entre experiência e ciência e esse aspecto estava presente inclusive no cristianismo. Meinerz (2008) explica que o homem conhece o mal por experiência (mesmo porque não há como escapar ao fato de que foi concebido como pecador). O bem, em contrapartida, só pode ser alcançado mediante a ciência. A experiência, portanto, só pode ser digna de fiabilidade, de certeza, de luz, se – e somente se – vier acompanhada da lógica científica. Desta forma, a ciência (como expressão de experiência científica) passa a ser aquela que determina um *métodos*, ou seja, um caminho seguro, inerte, distante das “trevas”, quase asséptico. O conhecimento (aquele que estava ligado à experiência cotidiana) liga-se à ausência de via (*aporia*) (AGAMBEN, 2005).

Essa discussão está relacionada, de forma inexorável, à ciência moderna e à inauguração de um novo paradigma que estabelece um novo sentido para a experiência. Em vez de estar ligada ao aspecto subjetivo, a experiência agora precisa de rigor científico para ser considerada objetiva, científica e, portanto, digna de fiabilidade. Ela está, de acordo com a expressão

de Agamben (2005), fora do homem e é delegada aos instrumentos de medição e números. A variação é concebida como um erro, um desvio que deve ser evitado a todo custo. É salutar destacar também que, ainda no período clássico, anterior à modernidade, ciência e experiência tinham seus lugares claramente definidos. Tais distinções estavam expressas nas dualidades verificadas entre o uno e o múltiplo, o inteligível e o sensível, o saber humano e o saber divino. O que a ciência moderna faz é justamente abolir a distinção por meio do método, ou seja, por meio de um caminho seguro para caminhar.

O pensamento moderno está assentado, portanto, no fato de que, para conhecer, é preciso dividir, classificar e exigir rigor de medições. É com base na compreensão das partes que é possível chegar a uma compreensão racional do todo. No entanto, se, por um lado, o pensamento proveniente do paradigma cartesiano-newtoniano permitiu verdadeiros saltos científicos e tecnológicos, é certo que ele também gerou o reducionismo na compreensão dos aspectos sociais, políticos e econômicos. As ideias de Francis Bacon tomaram proporções ainda maiores com os estudos de David Hume, que difundiu o empirismo e, em consequência, a ideia de que a natureza poderia ser experimentada, testada. Foi Hume o responsável pela disseminação da ideia de que nossas impressões são provenientes do que é captado pelos nossos órgãos do sentido. Sendo assim, torna-se conhecido aquilo que pode ser percebido pelo sentido humano por meio de impressões sensíveis. A natureza, no entanto, segue desenvolvendo a mesma lógica.

Essa mesma ideia de que a natureza funciona segundo um esquema de leis foi defendida por Descartes, considerado o pai da ciência moderna. Com o método analítico, Descartes propunha a decomposição de um grande problema inicial em outros menores, organizados de forma lógica. Nesse sentido, pela lógica da decomposição, “a mente, esta coisa pensante, está separada do corpo, coisa não-pensante, coisa extensa e constituída de partes mecânicas” (MORAES, 2000, p.36). Defendendo que a razão deveria ter um “uso público”, Descartes resgata o dualismo entre matéria e mente, corpo e alma. Sua herança mais marcante é, sem dúvida, a concepção de que a natureza

funciona de acordo com regras que podem ser matematicamente estabelecidas.

O paradigma cartesiano-newtoniano exerceu domínio no que se refere à forma como os homens enxergavam o mundo até o final do século XIX, quando suas bases foram abaladas em virtude de novas descobertas científicas que ditaram a ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo. No campo da Biologia, Darwin introduziu uma nova forma de compreender o mundo vivente. Em sua obra *A origem das espécies*, de 1859, Darwin defendeu que o meio ambiente é capaz de exercer pressões sobre as espécies, forçando-as à adaptação e, conseqüentemente, selecionando os mais fortes e adaptáveis. Deste modo, pela primeira vez a ideia de que o homem domina a natureza começa a ser questionada. No campo da Física, a descoberta da Termodinâmica inaugurou uma nova área de estudo. A teoria quântica inaugurada por Max Planck demonstrou, na prática, que o mundo era mais complexo do que Descartes e Newton haviam imaginado. Considerado o pai da física quântica, Planck introduziu o conceito de átomos de energia, demonstrando que toda matéria é composta por partículas atômicas e subatômicas.

Albert Einstein também ofereceu um novo horizonte para os estudos da natureza ao apresentar sua Teoria da Relatividade, que revelou que a condição espaço-temporal é relativa. O tempo, para ele, era muito diferente daquilo que nós vivenciamos cotidianamente. O cotidiano, portanto, como queria a ciência moderna, não é algo fixo que pode ser facilmente controlado; ele depende de uma série de coordenadas e dimensões de análise. A partir de Einstein, Bachelard (1996) começou a falar de um novo espírito científico, posto que as antigas fronteiras epistemológicas que delimitavam a ciência como algo fixo e estático, estavam passando por revisão.

Soma-se a isto o *Princípio da Incerteza*, de Heisenberg, criado em 1927. De acordo com os estudos de Heisenberg, não seria possível prever simultaneamente a posição e a velocidade de uma partícula, visto que seu comportamento sofre alterações e essa mesma partícula pode apresentar-se também como onda. Esse aspecto dual faz com que nada mais possa ser visto com parâmetros de certeza e sim por meio de probabilidades.

Esse princípio demonstra que, no nível subatômico, os objetos não são sólidos, uma vez que são constituídos por partículas que podem se comportar como ondas e, como tal, descreverem movimentos ondulatórios. Nesse sentido, “os materiais sólidos apresentam padrões ondulatórios de probabilidade, traduzidos como probabilidades de conexão” (MORAES, 2000, p.61), ou seja, tudo depende do olhar e do padrão de conexão vigente. Em linhas gerais, o princípio da Incerteza demonstra que o mundo não obedece a uma lógica determinística, fechada.

Nesse sentido, a física quântica descortina um mundo que não pode ser definido com segurança se suas conexões não forem levadas em conta. Desta forma, a divisão não é mais feita em grupos de objetos, mas sim em função das conexões que esses objetos estabelecem em um determinado contexto. Mais recentemente, o físico-químico Ilya Prigogine apresentou a teoria das estruturas dissipativas, que toma por base a ideia de sistemas abertos. Ao contrário da física clássica, que se alicerçava em sistemas deterministas e fechados, Prigogine entende que o universo é formado por sistemas abertos. Para ele, as leis fundamentais da física devem conduzir a uma base evolutiva, mas, para que isso seja possível, é preciso incorporar elementos como o indeterminismo, a assimetria do tempo e a irreversibilidade. Para Prigogine, o primeiro elemento diz respeito não à ausência da previsibilidade, mas sim aos seus limites. Além disso, é preciso levar em consideração a existência de uma “quebra de simetria temporal, ou seja, a direção do tempo é comum ao aparelho de medida e ao observador” (MASSONI, 2008, p.7). A irreversibilidade, por sua vez, pode ser expressa pelo fato de que as transformações são irreversíveis e sempre conduzem a novos estados.

Prigogine desenvolve a ideia de estruturas que estão em desequilíbrio e que, portanto, apresentam instabilidade. Sobre esse aspecto, Massoni (2008, p.3) explica que a ausência de equilíbrio é capaz de tornar possível o aparecimento do complexo e, de acordo com ela, “as estruturas biológicas, a auto-organização, a vida só é possível longe do equilíbrio. Isso mostra que o caos assume um papel construtivo”. Por essa razão, Prigogine busca a generalização do conceito de caos, visto que este não significa a desordem, mas sim a possibilidade de alcançar um novo estágio evolutivo. Nesse sentido,

“estruturas dissipativas são próprias de processos irreversíveis e revelam que ocorre a criação de ordem longe do equilíbrio termodinâmico” (MASSONI, 2008, p.3).

As estruturas dissipativas, constituintes da maior parte do Universo, são assim chamadas porque dissipam energia e têm seu funcionamento calcado em uma lógica aleatória. Não se trata, portanto, de um princípio mecânico. O princípio aleatório, por seu turno, é que permite saltos de criatividade, novidade e que conduz a um contexto mais pluralista. De uma forma, geral, Prigogine introduziu a ideia de que um universo está em constante transformação e de que o caos, embora possa parecer paradoxal, pode conduzir a estados de ordem. Do ponto de vista da organização social, a teoria de Prigogine abre as possibilidades de inovação ilimitada, decorrente de que “tanto as moléculas como as ondas cerebrais, os indivíduos e as sociedades possuem um potencial ilimitado de transformação cujos limites desconhecemos” (MORAES, 2000, p. 69).

A ciência evoluiu e, aos poucos, o homem passou do paradigma cartesiano-newtoniano para o paradigma quântico, mas, paradoxalmente, isso não significou uma melhora da qualidade de vida psíquica do ser. Ao contrário, diversos autores, a exemplo de Bauman e Chomsky, têm declarado a liquidez das relações humanas na contemporaneidade e os estragos que a estrutura das sociedades atuais tem ocasionado na humanidade. O pano de fundo dessas críticas talvez seja o “vazio” sentido pelo ser mesmo diante de tantas tarefas cotidianas. Agamben (2005, p.22) afirma que “o homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência”. Na concepção do autor, é justamente essa incapacidade de se transformar em experiência que tem tornado o cotidiano das pessoas algo “insuportável” na contemporaneidade. Tal aspecto, no entanto, não quer dizer que a vida esteja sem importância ou carente de qualidades significativas. Na verdade, nunca o homem esteve tão cercado de situações significativas. O que ocorre é que, além da questão do entorpecimento dos sentidos ocasionado justamente pelo excesso de

conteúdos (como veremos adiante), o correlato da experiência não é o conhecimento e sim a autoridade (expressa pela palavra e pelo conto).

Por outro lado – e aqui reside a contradição – o que se verifica é que ninguém (especialmente o jovem) está disposto a aceitar algo cuja única legitimação reside na experiência. Esse é o motivo do enfraquecimento³³ dos provérbios ou ditos populares na contemporaneidade. Em vez de valorizar a experiência, a humanidade vive um momento de perda desse viés que se conecta àquilo que ele tinha de mais vivo, mais próximo. O que torna o cotidiano algo pesado, insustentável, mesmo diante de tantas ocorrências em um único dia, parece ser o fato de que tais experiências estão *fora do homem* (grifo nosso), no sentido de que estão cada vez mais distantes, desconectadas da vivência cotidiana. Agamben (2005) afirma que o mais curioso de tudo isso é o fato de que o homem olha para tudo isso com sentimento de alívio. Ele não percebe que o que lhe causa peso é justamente a negação da experiência, não se colocar nas situações, não abrir seus poros para a vivência do que se apresenta no cotidiano no momento de sua ocorrência. Indo além nesta discussão, Agamben (2005, p.23) declara que, mesmo exposta às maiores maravilhas da Terra, a imensa maioria da humanidade recusa-se a experimentá-la, preferindo “que seja a máquina fotográfica a ter a experiência dela”. Aqui, é importante destacar que não se trata de negar o papel dos instrumentos de registros imagéticos (tal como a máquina fotográfica ou as câmeras filmadoras), e sim de dar relevo ao fato de que, muitas vezes, a ânsia de registrar acaba por impedir a experiência do momento. Nega-se o sentir em detrimento do registrar com a falsa perspectiva de poder reviver tais sensações em um momento posterior, que nunca virá.

Indo mais a fundo na questão da negação da experiência, Agamben (2005, p.25) destaca que até mesmo a questão da toxicomania deve ser observada pelo viés da destruição da experiência. Na concepção do autor, o que diferencia os novos drogadictos³⁴ dos intelectuais que faziam uso de

³³ A palavra utilizada por Agamben (2005) é “desaparecimento”. Optou-se aqui pela palavra “enfraquecimento” em virtude do entendimento de que não houve, ainda, um desaparecimento total, completo dos ditos populares e provérbios.

³⁴ A expressão utilizada pelo autor é “novos drogados”. Por questões éticas, políticas e, sobretudo, em razão da compreensão de que se trata de uma adicção, adotou-se a palavra “drogadictos”.

alucinógenos no século XIX é que estes últimos “podiam ter ainda a ilusão de estarem realizando uma nova experiência, enquanto para os primeiros se trata simplesmente, a este ponto, de desvencilhar-se de toda experiência”. Trata-se, portanto, de uma espécie de não sentir, de negar o sentimento.

Benjamin, em 1933, já havia escrito sobre a pobreza da experiência, característica do que o ser vive atualmente. Nos escritos do autor ficam evidentes momentos diferentes de sua concepção a respeito da experiência. Ainda que fosse considerado excêntrico e mantivesse uma relação de aproximação e distanciamento com relação à vertente teórica da Escola de Frankfurt (MARCONDES FILHO, 2011, p.65), Benjamin oferece um prisma bastante interessante acerca da experiência. Suas contribuições são de especial interesse neste estudo principalmente porque, dada sua característica de escrita multifacetada, Benjamin não compreende o método como algo fixo, que amarra o caminho do pesquisador. Pelo contrário, ele o entende como algo distinto de regras preestabelecidas que conduzem à verdade. O método, para ele, é, antes de tudo, um caminho “indireto, desvio” (BENJAMIN, 1984, p.50).

Retomando a discussão, o tema da experiência é bastante frequente em Benjamin, tanto que ele se dedica a desenvolver o tema em cinco diferentes momentos que podem ser expressos pelas produções: *Experiência*, de 1913; *Sobre o programa da filosofia do porvir*, de 1918; *Experiência e pobreza*, de 1933; *O narrador*, de 1936; e finalmente em *Sobre alguns temas baudelarianos*, de 1940. No clássico *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, de 1936, também é possível encontrar trechos que se relacionam à experiência, mas não de forma tão contundente como nas produções citadas anteriormente. Percebe-se que as mudanças pelas quais passou o autor se encontram expressas em seus escritos, ou seja, tal como ele mesmo, os textos passaram por um processo de amadurecimento. Nos quatro primeiros, Benjamin utiliza o termo alemão *Erfahrung* que, em português, foi traduzido como “experiência”. No último texto, no entanto, ele utiliza o termo *Erlebnis*, traduzido como “vivência”.

É importante destacar, no entanto, que a “experiência” sofre variações de sentido nos quatro primeiros textos. Em sua primeira produção, quando Benjamin tinha apenas 21 anos (*Experiência*), é possível perceber as

expressões de um jovem que questiona a desvalorização que os adultos supostamente (pelo menos é essa a visão do jovem Benjamin) lançam aos jovens de maneira geral. Não há uma definição muito clara do que seja a experiência. Ainda assim, há uma discussão muito atual sobre o papel da experiência, principalmente no que se refere ao seu uso como “máscara” pelos adultos. Na concepção benjaminiana, nesse texto, o adulto, ao evocar a experiência, mascara-se e termina por oprimir a juventude. Ao jovem o questionamento é praticamente negado porque ele não detém a experiência do adulto; trata-se, portanto, de uma luta inglória, posto que “A máscara do adulto chama-se ‘experiência’. Ela é inexpressiva, impenetrável, é o sempre-igual”. O jovem Benjamin afirma que tal mascaramento se configura como uma agressão, porque constrange a juventude e parte da desvalorização de seus saberes. A experiência serve apenas para legitimar o comportamento autoritário do adulto que, inseguro com o novo, encontra nela o argumento que o ampara e poupa da tarefa de sair de sua zona de conforto.

No desenvolvimento do ensaio, Benjamin apresenta a figura do filisteu para expressar a limitação proveniente justamente da experiência, ou seja, aquilo que deveria conduzir à verdade acaba sendo transformado no seu maior impedimento. O resultado disso é uma situação que, “pela ação ao mesmo tempo cômoda e opressora do ‘adulto’ ou do ‘filisteu’, pouco conseguiu além de blindar as exigências do espírito que movem o homem em sua busca pela verdade” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 454). Em contrapartida, e como resistência à experiência do “filisteu”, Benjamin destaca a necessidade de permanência da juventude. Aqui o autor não se refere à questão cronológica e sim a uma atitude jovem, indagadora, questionadora, aberta às novas experiências e não acomodada àquilo que está posto. Não há, no entanto, detalhes de como essa atitude “jovem” pode ser mantida ao longo da vida do ser. Nota-se que, nesse primeiro texto, Benjamin queria basicamente denunciar a opressão exercida pelos adultos, mas não apresenta conceitos e definições mais precisas.

Em texto subsequente, escrito em 1918 e intitulado *Sobre o programa da filosofia do porvir*, Benjamin evidencia forte influência da Filosofia de Kant. Lima e Baptista (2013) esclarecem que, com base em Steiner (2010), Benjamin

nunca desejou publicar esse ensaio. O texto é, na verdade, resultado das conversas que o autor manteve com o amigo Gershom Scholem.

Além de sofrer forte influência dos textos de Kant, Benjamin foi, nessa fase, fortemente influenciado pela escola neokantiana de Marburg. De acordo com Steiner (2010 apud LIMA; BAPTISTA, 2013), o principal representante daquela escola era Hermann Cohen. Com forte vertente positivista, Cohen entendia que qualquer experiência poderia ter seu padrão epistemológico compreendido com base na matemática e nas ciências naturais. Embora contrariado pelo positivismo neokantiano, mas bastante aberto à filosofia kantiana, Benjamin entende que uma filosofia do porvir (ou vindoura) deveria pressupor a revisão do sistema kantiano.

De uma forma bastante direta, o autor estabelece que uma filosofia futura, vindoura, terá como foco principal "tomar as mais profundas intimações que ela apreende de nosso tempo e nossa esperança de um grande futuro, e transformá-las em conhecimento, relacionando-as ao sistema kantiano" (BENJAMIN, 2000, p.100). Ao desenvolver essa linha de raciocínio, Benjamin praticamente conecta a Filosofia ao contexto social e histórico. Ao assumir essa prerrogativa, o autor compreende que, em certos aspectos, a filosofia kantiana pode ser limitada não por uma falha de Kant, mas sim por um determinismo do qual ele não poderia escapar: seu momento sócio-histórico. A perspectiva de Kant ligava-se, portanto, ao Iluminismo, que, à época de Benjamin, já havia dado indícios de que não se tratava de um projeto perfeito. Benjamin entende que o sistema kantiano necessita de alterações em função de um novo tipo de experiência ainda por vir. O que Matos (1999) evidencia é que o autor pretendia validar epistemologicamente outras formas de experiência que não haviam sido previstas por Kant. É salutar observar que, na óptica benjaminiana, a experiência não está condicionada pelo Iluminismo, posto que em sua visão isso seria demasiado limitante. Ademais, Lima e Baptista (2013) compreendem que a grande revolução benjaminiana envolvendo os conceitos de conhecimento e experiência concentra-se justamente no fato de que o autor os considerou sob uma perspectiva linguística. Enquanto para Kant a dimensão da experiência fazia referência apenas à lógica matemática, segundo uma temporalidade linear, Benjamin

enxergava a importância da dimensão linguística e entendia que nisso estaria baseada a construção de uma epistemologia bem-sucedida, ou seja, mais abrangente. A linguagem aparece, portanto, como o elemento estruturador tanto do conhecimento quanto da experiência (LIMA; BAPTISTA, 2013). Se em Kant a experiência se confunde com a experiência sensível, em Benjamin ela vai aparecer de forma mais clara: a experiência é a contínua multiplicidade do conhecimento, é algo que não se controla, não se mede pela lógica matemática ou mesmo pela metafísica porque é inconstante e heterogênea. Em suma, a experiência só se desenvolve por intermédio do conhecimento (MATOS, 1993, p.132). Nesse sentido, Benjamin propõe o alargamento do conceito de experiência para dar lugar aos aspectos espirituais, transcendentais. O alargamento desse conceito se faz como força vetorial contrária ao empreendimento iluminista, racional.

Alguns anos mais tarde, em 1933, Benjamin demonstra significativa mudança no direcionamento do que entende por experiência. No ensaio "Experiência e Pobreza", um dos mais clássicos relacionados ao tema escritos pelo filósofo, é possível observar a preocupação com os efeitos da modernidade. Se quinze anos antes o autor entendia que a experiência se fazia com distintas possibilidades de existência, agora o que se verifica é que a verdade da experiência está relacionada à pobreza implicada na modernidade. Nesse ensaio, o conceito adotado não chega a, necessariamente, contradizer o sentido trabalhado nos textos anteriores, mas é distinto. Experiência adquire o sentido dos saberes acumulados pelas gerações e que pode ser transmitido por meio de provérbios, fábulas etc. Diferentemente das sociedades tradicionais, as sociedades modernas padecem pela ausência de laços que são criados pelo compartilhamento face a face, pela linguagem oral. O homem moderno, na concepção de Benjamin, desconhece o peso do saber acumulado pelas antigas gerações. A tradição perde seu espaço para ceder lugar a uma lógica calcada no cotidiano frio, entulhado de "vazios". O ponto fatal dessa situação foi ressaltado por Benjamin como sendo a Primeira Guerra Mundial, que evidenciou, entre outros aspectos, como o corpo humano era frágil e pequeno.

Na época, já se podia notar que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 2012, p. 124).

Os horrores da guerra ressoaram como mutismo por parte dos soldados. Já não havia algo que se quisesse falar. O impacto técnico aniquilou a perspectiva meramente humana na guerra e elevou a barbárie a um nível nunca antes experimentado; já não se lutava mais corpo a corpo no chão, pois a guerra se alastrava por água, terra e céus. Tal situação gerou o empobrecimento da sociedade como um todo, mas principalmente do homem indivíduo. O desenvolvimento tecnológico gerou uma nova forma de miséria: a miséria espiritual, o vazio da alma, a pobreza de experiência, de laços e ligação. Não por acaso, o próprio Benjamin cita "uma angustiante riqueza de ideias que se difundiu entre as pessoas com a renovação da astrologia, da ioga, da *Christian Science*, da quiromancia, do vegetarianismo³⁵, da gnose, da escolástica e do espiritualismo" (BENJAMIN, 1986, p.115). Desta forma, tem-se assistido à proliferação de igrejas nos últimos anos, num movimento que demonstra o quanto o homem carece de autoconhecimento. Benjamin observa que esse movimento reflete, na verdade, uma tentativa de encobrir superficialmente o que internamente já demonstra claros sintomas de desgaste. Trata-se, portanto, de uma "galvanização" que esconde os impactos internos da experiência moderna à qual o homem tem se submetido. A ausência de história, de lastro familiar, tem causado no ser a sensação de desenraizamento crônico. Neste sentido, o ensaio de Benjamin se mostra bastante atual, principalmente quando questiona: "qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula a nós"? Entende-se que aqui o cerne da discussão seja realmente a questão do vínculo, posto que sem ele a existência tem se tornado praticamente insuportável. Diante desse cenário e distante de assumir um tom catastrófico, Benjamin argumenta que a

³⁵ Mantém-se, aqui, a grafia do livro, mas é importante destacar que o termo atualmente em uso é vegetarianismo.

saída está na barbárie. Não se trata, no entanto, de qualquer barbárie. Trata-se de assumir essa pobreza e de observar o que é possível resultar dela. Não se fala, por exemplo, na construção de novas experiências, mas sim em assumir-se como tal: com defeitos, desvios, pobreza.

Interessante observar que, de fato, esse cenário também é bastante familiar. Acessa-se tudo, extasia-se, mas nada permanece. Nada passa a fazer parte efetivamente do ser. De forma análoga, de nada adianta teoricamente observar as experiências se o ser não as vive, não as vivencia. O que ocorre é a construção de uma falácia ou ainda a perpetuação da pobreza.

Ao final desse ensaio, Benjamin propõe a saída pela barbárie, mas não se trata de qualquer manifestação que se queira bárbara. O filósofo entende que é preciso reconhecer o vazio em que se encontra para que o homem possa, a partir do nada, iniciar uma nova construção. Trata-se de assumir a pobreza da experiência e de voltar o olhar para dentro de si, para aquilo que restou. Benjamin faz uma crítica bastante contumaz ao consumismo cultural (se assim o podemos chamar) desprovido de relevância. Essa ideia de acúmulo e de grandiosidade se contrapõe, equivocadamente, ao "simples", de forma que o homem encontra-se "exausto" (e não necessariamente saciado) por essa overdose cultural. Em contrapartida, ele entende que tal saturação é consequência desse movimento resultante do fato de não se concentrar "num plano simples, mas absolutamente grandioso".

Anos depois, em 1936, em "O narrador", Benjamin resgata a discussão sobre a experiência. Desta vez, o autor adquire um tom mais veemente ao discutir a experiência e associá-la ao fim da arte de contar/narrar. Nesse texto, Benjamin estabelece as distinções entre o narrador e o romancista. Enquanto o primeiro exerce uma atividade artesanal, ligada à tradição da oralidade, o segundo estabelece ligação direta com a cultura escrita. Se o narrador depende do contato com o outro para contar a história, o mesmo não ocorre com o romancista, que desenvolve sua produção de forma solitária. Além disso, contar as histórias é diferente de apenas escrevê-las para serem vendidas, por exemplo. O narrador se coloca naquilo que conta, de modo que sua experiência de vida, percepções, impressões, passam a fazer parte da narrativa. Colocar-se na história contada é embrenhar-se nela, impregnar-se

dela e, por conta disso, Benjamin entende que a origem do contador de histórias pode ser compreendida por meio de duas vertentes. Há o narrador tradicional, antigo, ligado ao local e que, por isso, concentra importantes saberes, e o marujo ou viajante. O segundo é aquele que sempre retorna ao seu local de origem com novas histórias e novas vivências. Ele conhece e compartilha suas experiências porque ele as viveu. Tanto o narrador tradicional (fixo) quanto o narrador viajante são dotados de autoridade conferida pela experiência de vida, pelas coisas que viram e viveram. Desta forma, são dotados da capacidade de oferecer conselhos. O conselho, na óptica benjaminiana, é um ensinamento pontual, útil, de cunho moral e que serve para guiar a tomada de decisões dos mais jovens. A lógica aqui é simples: é melhor aprender pela experiência de quem vivenciou algo semelhante do que se submeter às penúrias que tal situação pode provocar. As narrativas são, portanto, altamente didáticas, uma vez que ensinam algo a quem as ouve. Benjamin entende que a narrativa “tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária” (BENJAMIN, 1987, p. 200). Ao colocar-se na narrativa, o narrador passa a habitá-la de forma natural. Suas experiências são incorporadas à história e tudo ao redor passa a fazer parte da narrativa: cheiros, sons, cores, clima. Contar ou narrar uma história é, portanto, maior que sua mera repetição. Não se trata de repetir, mas sim de proporcionar uma espécie de distensão espiritual, ou seja, o momento em que “a atenção se volta a uma outra atividade e o ouvinte “esquece de si mesmo”” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p.468). Ao permitir-se, o ser se abre para a transmissão da experiência. Além disso, nessa abertura, também é possível transmitir a própria capacidade de transmitir num processo que nada tem de consciente. Ao contrário, é preciso sentir, deixar vir e não racionalizar o que está sendo contado. A história é mais que apenas contada ou narrada; ela é performada, no sentido de que outros elementos, além da fala, estão em jogo: gestos, cheiros, cores, ambientes e sensações diversas.

Narrar, como uma ação que propicia o compartilhamento da experiência, é também diferente de noticiar. Nesse ponto, Benjamin estabelece a distinção entre a informação e a narração. Enquanto a segunda abre espaço para o espírito, para o pensar, para sentir e até mesmo reinterpretar os fatos narrados,

a primeira aniquila completamente qualquer possibilidade dessas ações por parte do ouvinte e já estabelece para ele uma explicação dos fatos, uma interpretação.

Não há espaço para pensar, apenas para ouvir. Não há mais nada a ser considerado ou sentido. Por essa razão, a informação é tão fria e, não raro, nada agrega ao ouvinte. Mesmo as reportagens que, de acordo com as Teorias do Jornalismo³⁶, deveriam pressupor a "humanização" dos fatos, não são capazes disso. A maior prova é o fato de que a narração fica conservada na memória do ouvinte e, mesmo após anos, é possível que ele ainda se recorde de detalhes do narrador que a contou. A notícia, em contrapartida, é altamente volátil. Ela não marca o ouvinte tal como a narrativa. O próprio Benjamin afirma que metade da arte de narrar está centrada em evitar explicações. Deve-se abrir espaço para que o ouvinte também habite aquilo que está sendo narrado. Somente assim será possível que algo fique gravado em sua memória.

Em realidade, Benjamin só vai efetivamente definir o conceito de experiência de forma mais amadurecida em "Sobre alguns temas em Baudelaire". Em parte, esse processo é reflexo da dinâmica do próprio filósofo: ao se projetar sobre seus estudos, Benjamin também imprimia-lhes seu temperamento (SONTAG, 1986). Isso significa que, no decorrer dos escritos do autor, é possível verificar um grande amadurecimento se considerarmos o jovem de 21 anos que se rebelava contra a experiência dos adultos em comparação com o homem mais amadurecido que enxerga, na poesia de Baudelaire, uma fonte de análise para compreender a experiência na modernidade. A perda da experiência – por meio do quase aniquilamento do narrador – pelo homem moderno é, na verdade, uma constatação da experiência do choque, uma vez que "toda a experiência do homem moderno do século XIX ³⁷ aparece à luz dessa impossibilidade de uma experiência *sui generis* e autêntica" (MEINERZ, 2008, p.45). Para explicar o que seria essa experiência autêntica, Benjamin mergulha numa problematização da sociedade

³⁶ Aqui nosso ponto de ancoragem para discutir as Teorias do Jornalismo está centrado em Nelson Traquina, Mário Erbolato, Nilson Lage e Luiz Beltrão.

³⁷ O trecho original está grafado como "nos aparece à luz dessa impossibilidade". Aqui, para que fosse possível manter a coesão textual e também em respeito à norma culta da língua, retiramos o pronome "nos", sem prejuízo de sentido do texto.

moderna. Embora tenha discutido a experiência (*Erfahrung*) em vários outros textos, é neste que a definição aparece de forma clara e incisiva: "experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória" (Benjamin, 1994, p. 103). Além disso, o autor estabelece a distinção entre a experiência e a vivência (*Erlebnis*) que, para ele, configura-se como uma nova forma de experiência que se realiza no seio da modernidade.

É importante fazer um parêntese para que se possa compreender a questão dos termos, uma vez que seus usos não estão condicionados apenas a opções aleatórias mas definem contextos sociais e culturais importantes. *Erlebnis* é uma palavra que tem sua origem em *Erleben* (vivenciar). Embora *Erleben* seja bastante antiga, *Erlebnis* passa a ser mais frequente a partir dos anos 1870. Antes disso, quase não há registros de uso da palavra (GADAMER, 1993, p.117). A *Erlebnis* carrega consigo o sentido de imediatez, de algo fugaz, posto que significa "ainda estar vivo quando algo acontece", ou seja, é preciso estar presente e testemunhar o acontecimento de algo *enquanto* esse algo acontece (grifo nosso). Isso significa que a vivência pressupõe, em sua origem, a ideia de vivência própria. A forma no particípio passado – o vivenciado (*das Erlebte*) – é o que foi vivenciado e pode ser relatado, porque "aquele que é seu transmissor esteve lá presente" (MATOS, 1993, p.145). Se é assim, entre o passado que foi vivenciado e o presente que agora se processa deve existir um fluxo de vividos e, justamente por esse duplo, a *Erlebnis* enseja, em si, o aspecto provisório do *Erleben* e também o devir. Se ela não ensejar o devir, não será possível a conservação da memória e, portanto, será impossível também a transmissão no presente.

Em *O narrador* e *Sobre alguns temas baudelarianos*, é possível observar que Benjamin estabelece uma relação entre experiência e tradição. A tradição enseja um tipo de experiência, mas a discussão precisa ser ampliada. Em essência, *Erlebnis* e *Erfahrung* ensejam a mesma experiência, mas com distintas temporalidades: enquanto a primeira pressupõe a fugacidade, o presente, o momento único, a segunda estabelece linhas de pertencimento por

meio da tradição e enseja uma sabedoria acumulada (GADAMER, 1993; MATOS, 1993).

Numa perspectiva bastante pessimista, Meinerz (2008) afirma que tanto narrador quanto experiência se encontram em extinção porque o território que habitavam (a sociedade calcada na manufatura com uma outra lógica de tempo) já não existe mais. A sociedade moderna, calcada na pressa, na lógica do imediatismo e do produtivismo descontrolado, tem gerado o sufocamento da experiência e da tradição.

3.2 Arte como experiência

De uma forma geral, a arte³⁸ é, com frequência, utilizada para pensar a experiência estética porque já pressupõe, de antemão, um fluxo distinto na organização das ideias que nem sempre vai ao encontro da lógica racional de cunho notadamente ocidental. Acrescentando mais uma nuance a esse quadro conceitual, é importante destacarmos as contribuições de John Dewey. Seria no mínimo injusto discutir experiência estética sem resgatar alguns importantes pressupostos abordados pelo filósofo da Educação em suas obras, mais especificamente em *A arte como experiência*, de 1934, publicada um ano após o clássico *Experiência e Pobreza*, de Benjamin. Ligado à corrente pragmática, Dewey elaborou, nessa obra, as bases do que diversos outros autores consideraram para o estudo da experiência. Ao discorrer sobre a experiência, Dewey estabelece que ela não trata de qualquer situação ou episódio vivido pelo ser. Distante disso, nas palavras do autor, *uma experiência*³⁹ é caracterizada pela sua inteireza, completude, autossuficiência e, um dos aspectos mais importantes, pelo seu caráter transformador. Trata-se de uma

³⁸ A “arte” aqui é utilizada no sentido geral de tudo aquilo que move o ser no sentido da criação. Não se utiliza, no escopo desta tese, a palavra “Arte” (com letra inicial maiúscula) porque o tema aqui tratado não faz alusão à área do conhecimento nem tampouco a um aspecto institucionalizado pelos museus. Sobre esse segundo aspecto, Valverde(s/a), recorrendo aos estudos de Régis Debray, destaca que a Arte surgiu apenas com o nascimento dos museus, que oficializavam e, em certos aspectos, praticamente determinavam o que era e o que deixava de ser Arte.

³⁹ O efeito sublinhado é do próprio autor.

experiência real no sentido de que o ser que por ela é atravessado não é mais o mesmo. Tal transformação pressupõe gasto de energia e abertura para o acontecimento da experiência. Ademais, uma experiência se desenrola (ou se movimenta, posto que é movimento) no sentido de um foco, de um objetivo; entretanto, isso não quer dizer finalização. Para tornar mais claro, Dewey (1985, p.91) argumenta que “uma ‘conclusão’ não é uma coisa separada e independente; é a consumação de um movimento”. Por ser movimento, a experiência será sempre incerteza e indecisão. O percurso rumo à consumação não é conhecido e os eventos que se desenrolam no caminhar estão sempre sujeitos às intempéries, ou seja, não há como planejar com exatidão o percurso por mais que se saiba onde se quer chegar. O objetivo é sempre a culminância, mas não se sabe exatamente o que ocorrerá no percurso rumo a ela.

Para alcançar a completude ou a integralização, a experiência precisa ser caracterizada por uma unidade que a impregna em sua inteireza. É justamente essa unidade que garantirá uma espécie de qualidade única que, por sua vez, tornará possível a sua integralidade ao longo de todo o percurso da experiência como se fosse uma amálgama entre começo, meio e fim. Nesse aspecto, convém destacar que “nenhuma experiência, de que tipo seja, poderá constituir-se numa unidade, a menos que apresente qualidade estética” (DEWEY, 1985, p.93). Para o autor, nem todas as experiências são estéticas. Quando dotada de qualidade estética, a experiência será também emocional. Mas é importante destacar que não existem dados separados denominados emoções que se conectam às experiências. Pelo contrário, as emoções estão umbilicalmente unidas aos eventos e não podem ser deles separadas. É por essa razão que Dewey afirma que as emoções não são privadas, posto que fazem parte de uma situação que se desenvolve e se movimenta. O salto que se verifica diante de um susto não é nada além de reflexo automático do corpo diante de um estímulo sofrido. Para que se torne algo emocional, é necessário que esse salto se ligue a alguma parte de uma situação; é preciso que seja dotado de significação (DEWEY, 1985). A título de comparação, o filósofo afirma que todas as coisas físicas na Terra são transportadas e dispostas para que, mediante ação e reação, possam construir um novo objeto. Seguindo essa

lógica, Dewey (1985, p.96) afirma que “o milagre da mente é que algo semelhante ocorre na experiência sem que haja transporte e sem disposição de ordem física”. Para que isso ocorra, a emoção age como força motriz, pois é ela que dota os objetos de significação e, além disso, que gera a harmonização necessária para que a experiência seja, de fato, estética. A emoção é, em sua essência mais genuína, a “força de sedimentação que dá, a objetos diversos, unidade qualitativa”⁴⁰ (LEDDY, 2016, p.13).

Por outro lado, é importante destacar que “nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o fazer e o receber” (DEWEY, 1985, p.96). Aqui o debate deve ser ampliado pela relação que se estabelece entre sofrer e fazer. Geralmente, o ser procura fugir de situações que impliquem algum tipo de resistência e é levado a buscar formas de realizar um maior número de atividades em um curto tempo. Para a sociedade contemporânea, tal ação é sinônimo de produtividade e eficiência no uso dos recursos envolvidos no processo. Esse discurso fez com o que ser passasse a evitar situações de conflito e resistência. Para Dewey, no entanto, no percurso da experiência, a resistência não deve ser evitada, posto que é “um convite à reflexão” (DEWEY, 1985; 2010). Ademais, o excesso de receptividade também pode se configurar como um entrave à maturação da experiência. Para que a experiência se processe, o equilíbrio deve ser buscado segundo uma conexão em que ação e consequência se processem simultaneamente. Do ponto de vista do artista, de acordo com Dewey, o “artístico” está relacionado ao ato de produzir uma obra, uma arte, enquanto o “estético” está voltado para o ato perceptivo, para a apreciação. Mas, ainda que exista tal separação do ponto de vista linguístico (e também didático), de acordo com a filosofia deweyana, a experiência estética com a arte revela que tais instâncias se processam de forma mútua.

A experiência da arte começa com a percepção; o artista é o ser que percebe e, simultaneamente, padece a cada movimento. É preciso criar e, ao mesmo tempo, observar para onde caminha a criação. A arte proporciona, portanto, uma forma de pensamento e invoca nova inteligência. O artista

⁴⁰ Tradução livre do original: “Emotion is a cementing force that gives diverse things their qualitative unity. This can give an experience aesthetic character” (LEDDY, 2016, p.13). Disponível em: Stanford Encyclopedia of Philosophy, SEP, 2016. <http://plato.stanford.edu/>. Acesso em 19 jul 2016.

precisa desempenhar diferentes papéis (o criador e o apreciador), posto que “incorpora a si próprio a atitude do que percebe enquanto trabalha” (DEWEY, 1985, p.99) e, ao mesmo tempo, é necessário abrir os poros para a sensibilidade criativa. Neste aspecto, “a produção de uma obra de arte genuína provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensar entre aqueles que se gloriam de ser ‘intelectuais’” (DEWEY, 1985, p.97). Não se trata de fomentar competições, mas de reconhecer o esforço que existe no movimento de criação artística. A ação de criar pressupõe debruçar-se, sentir, incorporar (no sentido de colocar o corpo à disposição daquilo que se está a produzir). Não se trata de apenas sentir e movimentar-se (tal como se processa no caminhar, em que pernas e pés se movimentam, muitas vezes, mecanicamente). Mãos, olhos, mente... O corpo inteiro precisa estar engajado na produção. Não são mais apenas “órgãos do sentido” no aspecto meramente biológico do termo, mas instrumentos por meio dos quais o ser – em sua inteireza – age para criar algo. Aqui, é possível observar uma estreita conexão com Merleau-Ponty (1994), para quem o corpo encerra a carne do mundo e o movimento perceptivo pressupõe muito mais que apenas ver ou ouvir. Perceber é sentir, é abrir-se, desnudar-se e permitir que se conheçam as dobras da criação.

De acordo com a filosofia deweyana, o artista não evita os obstáculos. Ele sabe que necessita deles para viver a experiência estética. A perfeição não é resultante de técnicas elaboradas para executar uma obra, e sim de prazer, de gozo, de satisfação tanto para o criador (artista) quanto para o ser que a ela se submete (outros seres e o próprio artista). O aspecto estético é, nessa óptica, receptivo e implica submissão. Entretanto, tais aspectos não devem ser confundidos com passividade. Nada é dado e, para perceber, o ser precisa colocar-se, criar efetivamente a sua própria experiência. Não há nada de passivo ou previamente dado aqui. Para “ter⁴¹” a experiência estética é preciso submergir-se nela, desempenhar uma ação. É preciso dispor-se a manter o movimento e dar-se conta de que o percurso não é conhecido. Dewey (1985, p.93) já preconizava o movimento de necessária abertura do ser e indicava que

⁴¹ Em referência à “having na experience” de Dewey (1985).

os “os inimigos do estético não são nem o prático nem o intelectual. São o monótono; a lassidão dos fins indefinidos; a submissão à convenção dos procedimentos práticos e intelectuais”. Nem todas as experiências estéticas são prazerosas ou indolores, mas todas são, necessariamente, transformadoras.

As contribuições de Dewey para pensar a experiência estética são fundamentais, mas ainda encerram o ser como alguém que necessita de aprendizado para reconhecer uma obra de arte porque sua apreciação apropriada precisa ser similar à percepção do artista que a criou (LEDDY, 2016, p.23). Dewey não pressupõe a liberdade de sentir a fruição da obra de maneira aleatória, livre em todos os sentidos. Tal possibilidade de liberdade acaba sendo tolhida quando o autor propõe que devam existir padrões para que as experiências aconteçam. De certa forma, ainda que não fosse sua intenção, posto que trabalhou os polos de emissão e recepção como algo mútuo, Dewey parece colocar – ainda que de forma discreta – o ser que recebe na posição de contemplador daquilo que já foi produzido ou, ainda, de um ser que deve buscar compreender como o autor daquela obra a criou.

3.3 Experiência estética como atividade

A experiência estética deixa efetivamente de ser uma ação contemplativa em Luigi Pareyson. De acordo com Valverde (s/a) Pareyson foi talvez um dos primeiros esteticólogos que efetivamente praticou aquilo que teorizava. Exatamente por isso, ele teve condições de propor uma compreensão da experiência estética como uma forma de atividade, como é possível notar na apresentação de seu clássico *Estética: Teoria da Formatividade* quando o autor afirma que: “Era mais que tempo, na arte, de pôr a ênfase no “fazer” mais que no simplesmente contemplar”. Além disso, em certa medida, é possível perceber certa proximidade entre as ideias do autor e de Dewey. Aliás, o próprio Pareyson (1993, p.10) frisa tal aspecto muito bem logo na abertura da obra citada ao destacar que recorre a filósofos contemporâneos como “Bergson e Guzzo, ou como Whitehead e Dewey”.

Ainda assim, Pareyson falava tendo por base uma noção de recepção estética. Para ele, a recepção estética pressupunha ação de interpretação, de leitura da obra de arte. A partir desse momento, passa-se a falar de uma dimensão performativa da recepção. Entretanto, se, por um lado, a prática de Pareyson permitiu a ele uma visão mais ampla acerca da experiência estética, essa mesma prática fez com que, em grande medida, a ação do leitor da obra de arte fosse interpretada de acordo com os parâmetros do produtor, negando que sua leitura tem “uma particularidade que exige uma abordagem própria e não admite ser tratada apenas como uma imagem no espelho” (VALVERDE, s/a, p. 4). Indo além, na concepção de Valverde, a recepção é mais abrangente que a produção, posto que, para iniciar qualquer produção, o ser precisa, antes de tudo, converter-se em um bom receptor, observador. Mesmo um artista tradicional, por exemplo, tem uma primeira aproximação com a obra por meio da fruição e não, necessariamente, por meio do aprendizado da técnica formal.

Por outro lado, a experiência artística não deve ser confundida com a experiência estética. A obra tem valor artístico e é preciso compará-la sempre não com outras obras ou poéticas (algo distinto de estética), mas sim com o que a própria obra queria ser (PAREYSON, 1984). A estrutura da experiência artística é objeto de estudo da estética, mas esta não define regras, normas ou critérios para tal empreitada. Cabe ao crítico ler, avaliar, examinar e interpretar. A estética do filósofo italiano é caracterizada pela formatividade, pois “concebe as obras de arte como organismos vivendo de vida própria, dotados de legalidade interna e propõe uma concepção dinâmica da beleza artística” (PAREYSON, 1984, p.33). Tal legalidade interna é que permite que as obras sejam únicas, podendo ser comparadas apenas com a potencialidade delas mesmas.

Interessa a Pareyson valorizar a extrinsecação física no processo artístico. O filósofo apresenta sua maior contribuição ao valorizar tal aspecto no processo artístico. Para ele, não existe uma arte na mente que, posteriormente, toma forma na tela. O aspecto físico é valorizado e compõe a arte. De acordo com o autor, nada espiritual existe que não seja, também, físico. Arte é “fazer”, é colocar-se física e espiritualmente e, além disso, implica intencionalidade formativa. O “fazer” pareysoniano é um “fazer que, enquanto faz, inventa o por

fazer e o modo de fazer” (PAREYSON, PE, 26). Convém destacar, no âmbito desta pesquisa, especialmente o fato de que Pareyson rompe com a ideia de que o artista seja um ser iluminado e dotado de sensibilidade extrema, diferente, portanto, dos demais mortais. Qualquer pessoa faz, executa, realiza atividades cotidianas. Para a execução dessas atividades existe, portanto, a necessidade de invenção e inovação; existe a necessidade de arte. Executar qualquer atividade pressupõe um exercício de arte, ou seja, formatividade. A maior distinção entre a atividade realizada por um artista e aquela realizada por uma pessoa qualquer (não artista) está na finalidade da ação, posto que “toda operação humana é sempre formativa, e até mesmo uma obra de pensamento e uma obra prática exigem o exercício da formatividade” (PAREYSON, 1993, p.25).

A maneira de fazer a arte é a mesma em qualquer atividade, o que ocorre é que, no momento em que um ser decide que vai fazer uma arte – ou ainda no momento em que interpreta (no sentido de contemplar) uma arte –, “ele faz com que a formatividade se torne eminente entre suas atividades e busque algo em si mesma” (NAPOLI, 2008, p.36). Trata-se de uma atividade que se processa por meio do *spunto* que, em síntese, é como se fosse uma espécie de “deixa” ou o ponto inicial de uma atividade que envolve o “desejo do êxito estético da obra” (NAPOLI, 2008, p.36). Não há, portanto, uma separação entre o sujeito artista e o sujeito não artista. Pareyson destaca, ademais, que, ao exercer as atividades, o ser se coloca em sua unitotalidade e “como autor da própria operação, coloca-se nela por inteiro, com todas as suas possibilidades e atitudes próprias” (PAREYSON, 1993, p.24). Isso não quer dizer que se trate de um ser único e sim que a forma como o ser operará suas atividades só se dará uma única vez, naquele contexto, naquela situação, de forma irreproduzível (GARCEZ, 2010). Ao executar as atividades, o ser se coloca em toda a sua multiplicidade, dobras e contradições. Não há como separar. O ser está no (e faz parte do) mundo.

Outro conceito trabalhado por Pareyson que nos parece bastante importante é o de congenialidade. Para ele, a congenialidade expressa a abertura, a entrega necessária entre intérprete e obra, ou seja, uma afinidade estreita que possibilita o olhar profundo, penetrante e revelador. O autor

resgata um dos princípios mais pertinentes para pensar a Comunicação na contemporaneidade: a abertura. Ocorre que, no decorrer de sua obra, o autor destaca a necessidade, sempre muito presente, de interpretação da obra.

Em diversos momentos Pareyson destaca a necessidade de que o intérprete seja capaz de se colocar no lugar do artista, ensejando o que o autor chama de congenialidade profunda, de modo que “o esforço de fidelidade da interpretação e o elã inventivo da formação caminham no mesmo ritmo e se alimentam reciprocamente, em um sábio equilíbrio de intuítos e num hábil exercício de formatividade” (PAREYSON, 1993, p.123). Ao falar da “fidelidade da interpretação”, Pareyson praticamente estipula que existe uma forma “correta” de fazer a interpretação de uma obra. A liberdade da fruição fica prejudicada ao se estabelecer que ela precisa acontecer atendendo a determinados parâmetros de qualidade e fidelidade. Ademais, mesmo com o avanço proposto, Pareyson ainda estabelece a distinção entre aquele que cria e aquele que contempla (de certa forma, ainda é possível visualizar a polarização emissor-receptor).

3.4 Comunicação: discussões preliminares

A concepção de que "tudo é comunicação" ou ainda de que "é impossível não se comunicar" levou a dois cenários importantes e que merecem destaque neste estudo porque ambos exercem grande influência no cotidiano. O primeiro apregoeou a óptica de que não há especificidade alguma na comunicação, posto que "tudo" é comunicação. De acordo com essa lógica, se todos os seres se comunicam, não há nada de especial nisso e, por extensão, não se trataria sequer de uma área de estudos. Esse ponto de vista, embora superado por diversos estudos, ainda gera debates veementes. Prova maior disso é o fato de que, até hoje (2017), a obrigatoriedade do curso de Jornalismo ainda continua sendo questionada pela Justiça brasileira, que ainda insiste em desconsiderar a diferença existente entre liberdade de expressão e liberdade de imprensa.

A segunda concepção, ou seja, a de que "é impossível não se comunicar", levou ao que Berger (2007) chama de "perambulações interdisciplinares". Em grande medida, isso se deve também à assunção de que tudo (e todos, por extensão) é comunicação. Não por acaso, as pesquisas conduzidas no contexto dos *Mass Media Research* foram também chamadas de pesquisas administrativas (MARCONDES FILHO, 2010). Ao longo do tempo, outras áreas também ofereceram suas contribuições e influências: a Linguística, a Sociologia, a Psicologia, a Matemática, a Engenharia. Para cada uma dessas áreas, a comunicação assume um conceito diferente e, como tal, também pressupõe um conjunto de técnicas que respaldam a pesquisa desenvolvida com tais conceitos. Num esforço de realizar uma síntese dessas teorias e também de traçar um paralelo entre elas e o cenário brasileiro, Lima (2001) oferece um quadro de revisão. Distante de abarcar todas as teorias existentes, o quadro construído por Lima auxilia na visão das vertentes e visões teóricas, segundo as distintas orientações da linha de estudo: manipulação, persuasão, função, informação, linguagem, mercadoria, cultura e diálogo.

	Manipulação	Persuasão	Função	Informação	Linguagem	Mercadoria	Cultura	Diálogo
Definição	Resposta de um organismo a um estímulo	Resposta de um organismo a um estímulo por meio da intervenção de fatores psicológicos e sociológicos	Subsistema funcional do sistema social	Processo de transmissão de <i>bits</i> por intermédio de um canal	1) Sistema formal e estruturado de significados e 2) Processo dinâmico de relações enunciativas	Mercadoria produzida pela indústria cultural	1) Sistema, significação – a ordem social é comunicada, reproduzida, experimentada e explorada; 2) Processo simbólico – a realidade é produzida, mantida, restaurada e	Diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados
Geografia	EUA	E U A	EUA	EUA	Europa (França e Itália)	Alemanha, Inglaterra, França, América Latina	Inglaterra e EUA	América Latina
Contexto Histórico	1ª GG, monopólio (poder limitado da mídia)	2ª GG, Guerra Fria, comercialização, poder limitado da	Pós 2ªGG	Demandas da indústria de telecomunicações (a partir da década de 1920)	Europa – década de 1960	Crítica ao iluminismo, debate, cultura popular,	1) Crítica ao marxismo ortodoxo; 2) Crítica ao modelo transmissivo,	Alfabetização de adultos, extensão rural (décadas de 1960/1970)
Mídia dominante	Imprensa, cinema, rádio e fotografia	Televisão	Mídia	Qualquer	Qualquer	Qualquer (cultura de massa)	Televisão	Nova mídia (tecnologias interativas)
Fontes de recursos para pesquisa	Governo dos EUA	Governo do s EUA; empresas (anunciantes e	Pesquisa acadêmica	Empresas de telecomunicações	Pesquisa acadêmica	Pesquisa acadêmica	Pesquisa acadêmica	Nações Unidas, pesquisa acadêmica (educ. filosofia)
Visão de sociedade	Massa (isolado, anônimo, atomizado)	Massa (grupos, líderes de opinião, pública)	Sistema social	Sistema (interdependente e equilibrado)	1) Totalidade estruturada; 2) Discursiva e contraditória	Sociedade de classes	1) Sociedade de classes; 2) Comunidade	Sociedade de classes
Questão	Quais os efeitos de curto prazo?	Quais os efeitos (funções) de curto prazo?	Quais as funções da mídia na sociedade?	Qual a forma mais eficiente de se transmitir uma mensagem?	Quais são os significados da mensagem?	Qual é a lógica da produção cultural?	Qual é a representação da realidade construída pelos <i>mass media</i> ?	Qual a definição ideal de comunicação?
Disciplinas de apoio	Psicologia mecanicista	Psicologia experimental (behaviorista); sociologia empírica e estrutural-	Sociologia funcionalista	Matemática, cibernética, teoria de sistemas	1) Linguística estrutural; 2) Ling. histórico-contextual	Marxismo (economia política)	1) Marxismo, crítica literária; 2) Psicossocial (cognitivista), antropologia e literatura	Tradição de socialismo cristão
Conceitos e	Efeitos de curto	Efeitos de	Funções:	Emissor, fonte,	1) Textos; 2)	Indústria cultural,	1) Práticas culturais	Diálogo, cultura do

Categorias de análise	prazo (gerais)	prazo (obstáculos), campanhas informativas (difusão inovações) publicitárias, marketing político, mídia e eleições	vigilância, interpretação, socialização, entretenimento	transmissor, sinal, código, codificador, mensagem, canal, decodificador, receptor, ruído, redundância, feedback, input, output, entropia, sistema, etc.	Discurso social (significado), (processo negocial)	agência, legitimação do Estado, Aparelho Ideológico do Estado, dependência cultural	(instituições, formações); 2) Textos (instituições), usos e gratificações	silêncio vs ação cultural, educação bancária vs educação problematizadora
Leitor /Audiência	Passivo	Passivo (com resistências)	Passivo	Destinatário	Ausente/Ativo	Passivo (conformista)	Ativo	Ativo
Tipos de explicação	Causal	Causal (funcional)	Funcional	Matemática (formal)	1) Estrutural-formal; 2) Interpretativa	Causal (dialética)	1) Dialética; 2) Interpretativa	Ontológica
Metodologia de pesquisa	Análise de conteúdo	Experimentos, pesquisa de campo	Pesquisa empírica	Experimentos	1) Análise estrutural, textos; 2) Análise intertextual do discurso	Análise histórico-crítica	1) Análise histórico-crítica, etnografia; 2) Hermenêutica, etnografia	Dialética
Objetivos teóricos	Elucidação de leis para predição de comportamentos	Elucidação de leis para predição de comportamentos	Controle social	Controle do processo de transmissão	1) Elucidação de estruturas universais; 2) Elucidação de sentidos sociais (cultura textualizada)	Elucidação de leis	1) Elucidação de leis e significados; 2) Elucidação de significados	Libertação humana (normativa)
Autores Principais a) no exterior	Tchakhotin, Lipmann, Cantril, Lasswell,	Hovland (psico); Lazarsfeld (sociol.)	Merton, Lasswell, C. Wright, Lerner, Schramm, DeFleur	Shannon, Weaver, Wiener, Deutsch, Berlo	1) Saussure, Levi-Strauss, Jakobson, Barthes, Foucault; 2) Eco, Fabri, Pêcheux	Escola de Frankfurt, Miliband, Althusser, Schiller	1) Williams, Stuart Hall; 2) Dewey, Mead, J. Carey	Paulo Freire, (M. Buber)
b) no Brasil		Karsaklian, L. Guimarães, A. Rubim		D. Pignatari	E. Orlandi, Fausto Neto, M. J. Pinto	G. Cohn, Rodrigues Dias, S. Caparelli	Miceli, Leal, Fadul, Souza, V. A. de Lima	J. M. Melo, V. A. de Lima
Profissões	Propagandista	Publicitário, ext. rural, espec. mktg, político (eleitoral)	Sociólogo	Jornalista, analista de sistema, bibliotecário, cientista político	Linguista, crítico literário, analista de discurso	Sociólogo da cultura, crítico cultural, gestor de políticas públicas	Analista cultural e político	Extensionista rural, comunicador

Fonte: Lima (2001, p. 38-39)

Quadro 1 – Síntese das teorias (tradicionais) da comunicação

Fica claro, portanto, que o estudo da Comunicação sempre apareceu atrelado a outras áreas. Se, por um lado, tal aspecto denota a importância e permeabilidade da comunicação, por outro, este parece ser também seu calcanhar de Aquiles na busca por maioria científica. Soma-se a isso a rigidez dos métodos oriundos de outras áreas, especialmente das ciências chamadas duras. Historicamente, tal herança está relacionada à busca incessante por experimentos que pudessem ser reproduzidos em laboratório sempre com a obtenção do mesmo resultado.

[...] ainda hoje, o senso comum, a imprensa e até mesmo as agências de fomento à pesquisa não sabem muito bem o que fazer com as chamadas "ciências humanas", a Literatura e as Artes, impondo-lhes critérios exógenos e injustificados. Por sua vez, a investigação sobre a comunicação – situada nesse limbo epistemológico que são as chamadas "ciências sociais aplicadas" – vive, desde seu início, um dilema esquizofrênico entre análise objetiva e a interpretação pragmática orientada (VALVERDE, 2010, p.58).

As tentativas de um encaixe forçado levaram a um empobrecimento dos estudos em comunicação. Muitos estudos de recepção, por exemplo, ainda insistem em desconsiderar o Outro em detrimento de um receptor passivo quando, em verdade, já se sabe, há muito, que o receptor nunca foi passivo. A própria concepção de passividade sofreu transformações ao longo dos anos. Ainda é possível encontrar estudos que buscam "prever" comportamentos por meio de estímulos quando hoje já se sabe que o homem é um animal muito complexo, de modo que o que o estimula hoje pode não exercer o mesmo fascínio amanhã. Os critérios duros de pesquisa praticamente soterraram aquilo que a comunicação tinha (e tem) de mais particular (o sentir, a percepção) em nome de um pseudocientificismo.

Neste sentido (e aqui reside uma importante contribuição), a aproximação entre experiência estética e comunicação conduz, invariavelmente, a um distanciamento dessas concepções dominantes e, conforme veremos, cria o esteio necessário para uma nova Comunicação⁴².

⁴² Aqui, a letra C de Comunicação aparece em letra maiúscula justamente com o objetivo de destacar a maioria dessa área de estudos.

3.4.1 Comunicação e a necessidade de sentir

O sentir foi negado duramente por muito tempo porque sentir pressupõe desnudar-se, mostrar-se humano – demasiadamente humano⁴³ – e expor as fragilidades do ser que habita em cada um de nós. A lógica racional, filha e herdeira do projeto iluminista, mostrou sua decadência com Auschwitz e os horrores das guerras que chegaram a patamares de crueldade alarmantes experimentados apenas durante a Idade Média⁴⁴. Ao longo da História, a Ciência e o Projeto Racional haviam sido conclamados para fazerem o homem sair da barbárie rumo à construção de uma humanidade mais evoluída, se é possível fazer tal afirmação. Tudo que não pudesse ser medido, comprovado e reproduzido foi expurgado com a justificativa de que a Justiça residia na exatidão, numa clara tentativa de retorno ao "belo, ao bem e à verdade". A objetividade tornou-se o símbolo máximo de busca nas sociedades modernas.

A dissociação da sensibilidade resultou na separação entre as três grandes regiões do cognitivo, do ético-político e do estético-libidinal. Essas regiões estão relacionadas às três grandes questões da Filosofia: 1) o que podemos saber?; 2) o que devemos fazer?; 3) o que nos atrai? (EAGLETON, 1993). Elas se relacionam também às grandes áreas da vida histórica – o conhecimento, a política e o desejo. A arte era, até aquele momento, a instância que permitia uma conexão entre as três instâncias, posto que "tinha funções cognitivas e efeitos ético-políticos" (EAGLETON, 1993, p.264), conquanto, por si, já era representante estético-libidinal. Quando a dissociação entre as instâncias ocorre, estas ganham autonomia e ignoram a existência das demais. A dimensão do conhecimento – sob o nome de Ciência – passa quase a negar a dimensão estético-libidinal e a montar, ao longo dos anos, o Império da Razão. A Razão, no entanto, não alcança a complexidade do ser e, aos poucos, começa a dar sinais de desgaste e também de inadequação.

⁴³ Aqui a referência é à obra *Humano, demasiado humano*, de Friedrich Nietzsche.

⁴⁴ Trata-se de uma afirmação bastante veemente. Entretanto, não se tem registros de que tais atrocidades tenham ocorrido antes na História da Humanidade.

O resultado desse processo foi a chegada da humanidade a um cenário pautado pela exaustão e pelo cansaço da vida. Os fenômenos se processam de forma intensa, mas sem marcarem o ser. Os cotidianos são exaustivos, mas pouco ou nada significativos, impactantes, surpreendentes. Cabe aqui a metáfora da metrópole: o ser está só, mesmo estando rodeado por pessoas. Não raro, o que se vê é uma tentativa frustrada de contatos comunicacionais vazios porque, em verdade, o ser não consegue comunicar-se consigo mesmo, conhecer a si mesmo e, mais que isso, ser feliz consigo mesmo para então ter condições de compartilhar o seu melhor.

A solidão crônica tem gerado um aumento significativo da sensação de isolamento e inadequação social, seguida de desesperança. Não por acaso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou, em 2014⁴⁵, um amplo relatório destacando a necessidade de ações concretas para conter o aumento de suicídios no mundo todo. Um dado importante e que merece destaque está relacionado à questão econômica. De acordo com os dados do relatório e, diferentemente do que se acreditava, as sociedades mais privilegiadas economicamente apresentam, assim como as menos privilegiadas, altos índices de suicídio. Dentre os principais fatores de risco, o relatório destaca a desesperança e a sensação de inadequação social.

Ao mesmo tempo em que a OMS se preocupa em lançar um relatório para a prevenção do suicídio, observa-se também a proliferação de aplicativos sociais para usos em dispositivos móveis (celulares, *tablets*). Existem aplicativos – os chamados *apps* – para quase tudo: para pedir comida, para realizar pagamento de contas, para planejar viagens e passeios e, o mais intrigante, para relacionamentos. Numa época em que as pessoas estão carentes de afetos, os *apps* surgem com a promessa de um relacionamento mediado, mais seguro em alguns aspectos e também mais arriscado em outros. As relações estão ficando mais assépticas e desprovidas de sensações táteis, de olhos nos olhos, de odores. É certo que as sensações são, em grande medida, iniciadas no cérebro, mas também é verdade que esse fenômeno se completa com a temperatura das mãos do outro, com a textura e

⁴⁵ OMS Research Paper - **Preventing suicide: a global imperative**. (2014). Relatório disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/136083/1/9789275318508_spa.pdf?ua=1&ua=1 Acesso em 06 out 2016.

dobras da pele. Conectar-se tecnologicamente por meio de redes sociais virtuais não quer dizer, necessariamente, estar junto. É justamente esse estar junto que propicia um relacionamento de forma mais genuína, que possibilita calor humano, hálitos e suores. É isso que permite reconhecer-se corpo e colocá-lo à disposição das sensações. A conexão tecnológica possibilita, no máximo, uma ligação mental que é, sem dúvida, muito importante. Mas, isso, por si só, ainda é ineficiente. Se fosse diferente, talvez estivéssemos todos em um mundo mais feliz e completo com nossos *apps*.

Tem ficado cada vez mais evidente a necessidade que o ser tem de estabelecer laços de amizade, de proximidade, de companheirismo no sentido de efetivamente estar junto, de conseguir olhar o outro nos olhos. É clara sua necessidade de voltar a sentir, de resgatar a sensibilidade perdida. Um bom exemplo dessa necessidade pode ser visualizado nas Manifestações de Junho de 2013 ocorridas no Brasil. Apesar de ter mobilizado muitas pessoas em todas as partes do País, as Jornadas de Junho, como também foram chamadas, devem ser relativizadas. Movimentos⁴⁶ de grande abrangência ocorreram no país em 1983-1984 quando a população saiu às ruas pedindo pelas Diretas Já! De igual maneira, também as passeatas pelo impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Melo em 1992 devem ser lembradas. O que difere as Jornadas de Junho desses outros movimentos é a lógica pela qual se estruturou e se desenrolou todo o processo. Não se trata de um movimento pontual que surgiu em um determinado momento isolado e logo em seguida acabou. Em realidade, o país já vinha presenciando diversas manifestações que, àquela altura, começavam a ganhar corpo por meio da adesão de um número cada vez maior de pessoas. A “Revolta do Buzu”, ocorrida em Salvador, na Bahia, em agosto de 2003, e a “Revolta da Catraca”, de 2004, em Florianópolis, estado de Santa Catarina, podem ser citadas como pontos embrionários das manifestações de 2013 (FONSÊCA, 2013). No caso das Jornadas de Junho, bem como no da Revolta do Buzu e no da Revolta da Catraca, a questão do aumento de preço das tarifas de transporte público

⁴⁶ A discussão sobre as manifestações (parte textual) foi retirada de um artigo da própria autora. A discussão ampliada pode ser consultada em: MATOS DOS SANTOS, Vanessa. Um novo olhar sobre os movimentos sociais: a multidão e as ruas. **Revista Razón y Palabra**, [S.l.], v. 19, n. 3_91, p. 654-668, nov. 2015. ISSN 1605-4806. Disponível em: <http://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/138>. Acesso em: 06 oct. 2016

urbano revela, na verdade, um debate muito maior sobre a mobilidade urbana e, conforme o movimento foi se desenvolvendo, outros questionamentos também começaram a fazer parte da pauta que transbordava: melhoria da saúde, qualidade da educação, luta contra a corrupção, contra a PEC 33 e 37, contra a cura gay, entre outros que revelaram, de forma inequívoca, os vários desgostos e descontentamentos da população.

Apesar desse cenário e de tantos motivos e desgostos, o que se verificou nas ruas – àquela época, destaque-se – é que muitas pessoas que ali estavam pouco sabiam a respeito dos reais motivos que as haviam levado até ali. A televisão aberta chegou a exibir trechos de entrevistas com pessoas que nem sequer sabiam como a manifestação havia começado, faixas completamente contraditórias em relação ao objetivo das manifestações, pessoas que estavam indo até lá pela "festa da democracia"⁴⁷. Não havia um controle central que ditasse às pessoas para onde elas deveriam ir ou o que deveriam fazer. Foi possível visualizar o que Steven Johnson (2003) chamou de comportamento emergente (ou de emergência): a organização se dá por meio das bases (*bottom - up*), e não o contrário. Cada um é responsável pela sua ação e atuação e, todos juntos, produzem o resultado final. A energia despendida nesses encontros, nessas junções, é um dos mecanismos que faz com que o sistema se processe. Não se trata de seguir ordens; antes, importa sentir a vibração do outro, sentir o apoio do outro, seu calor, seus gritos, sua vontade. É isso que faz a multidão se mover.

O questionamento político (o aumento da tarifa em vinte centavos) foi o gatilho para as manifestações. Os diversos descontentamentos forneceram corpo à massa, que foi incentivada por meio das redes sociais virtuais. Mas, se o barulho causado por todos fez com que “o gigante acordasse”, a energia, o contato e o sentimento de pertencimento foram responsáveis por fazê-lo movimentar-se pelo Brasil todo. Com base em comportamentos biológicos⁴⁸, Johnson (2003) entende que existe uma espécie de oscilação entre ser único e

⁴⁷ O termo "festa da democracia" passou a ser adotado pela mídia televisiva brasileira em alusão à aceitação e, em determinados aspectos, até mesmo em apoio ao movimento. Importante destacar que tal "apoio" foi galgado à medida que o movimento se mostrava cada vez maior e incontrolável, de modo que aceitá-lo passou a ser uma questão de manter a audiência.

⁴⁸ É importante frisar que a discussão de Johnson (2003) parte do *Dictyostelium discoideum*, um parente bastante primitivo dos fungos.

ser multidão, culminando num movimento de auto-organização. Não se trata, no entanto, de uma organização centralizada com as regras fluindo de um ponto específico. E a ideia de redes por si só também não explica esse tipo de organização, uma vez que, do ponto de vista social, analisar uma rede social (e aqui importa frisar que não estamos nos referindo às redes sociais virtuais⁴⁹) pressupõe diversos confrontos que muitas vezes não são expostos. No contexto das sociedades contemporâneas, é necessário destacar que existe uma grande diferença entre relações sociais e um "conjunto de ação" que se origina de uma rede para executar uma determinada tarefa (SHERER-WARREN, 2007). O comportamento emergente, por seu turno, pressupõe agir localmente para impactar globalmente e acontece "quando os agentes que residem em uma escala começam a produzir comportamento que reside em uma escala acima deles" (JOHNSON, 2003, p.14). Nesse sentido, as Jornadas de Junho parecem ter muita relação com a emergência. Mas há ainda um ponto que precisa ser considerado: naquele momento (junho de 2013) as pessoas pediam por mudanças políticas, econômicas, sociais, entre outras. Nas eleições seguintes, no entanto, quando a população teve a chance de efetivar a mudança tão desejada, isso não aconteceu. Fica claro, portanto, que aquele comportamento talvez não tenha tanta relação com a emergência (a não ser na forma de organização), mas sim com a junção de pessoas para executar uma determinada tarefa, para estarem juntas, para se olharem, para sentirem a temperatura do outro e, talvez, até mesmo para vivenciarem e, de certa forma, se sentirem ouvidas em meio a tantas transformações e questionamentos sociais.

Benjamin refletiu profundamente a respeito das transformações sociais por intermédio da técnica. A velocidade e a fluidez características das sociedades contemporâneas⁵⁰ têm conduzido o ser para um estado de esvaziamento. Na concepção benjaminiana, essa é uma situação em que a experiência tem se transformado em mera vivência, ou seja, em algo que não deixa marcas, que não impacta em quase nada o ser. Ao dissertar sobre a vida

⁴⁹ Tal como as entende Raquel Recuero (2009).

⁵⁰ Benjamin traçava discussões tendo por base o que chamou de sociedades modernas. Para não entrar na discussão a respeito do que é moderno ou pós-moderno, adotou-se aqui a nomenclatura sociedades contemporâneas para designar as sociedades do tempo presente.

nas cidades/metrópoles, Benjamin lança mão do "choque de vivência", ou ainda da "vivência do choque" (*Chockerlebnis*). As metrópoles colocam o homem numa situação de constante alerta; a atenção precisa estar sempre muito aguçada para que ele possa se movimentar e sair ileso do meio da multidão. Todos os dias é preciso lançar-se na multidão, aventurar-se nela e voltar para casa "inteiro". Esse contexto altera completamente o aparelho perceptivo humano porque agora o homem emite e recebe choques cotidianamente. O choque aqui é representado pelo excesso de estímulos auditivos, visuais, táteis a que o homem fica à mercê todos os dias. Não é possível "digerir" todos esses estímulos em tempo hábil, mesmo porque as sociedades exigem cada vez mais rapidez e fluidez. Para responder a esses estímulos, o homem tende a padronizar suas sensações como forma, inclusive, de sobrevivência.

Ao estabelecer uma relação entre memória e consciente – e aqui é importante resgatar que a base é a Psicanálise de Freud –, Benjamin assume que o consciente atua como proteção contra o excesso de estímulos, de choques. Ao analisar os sonhos de neuróticos traumáticos, Freud constatou que o trauma era oriundo de uma inabilidade de adequação, ou seja, de uma falta de predisposição para elaborar angústia. Benjamin entendeu, portanto, que, quanto mais suscetíveis os homens estivessem ao choque, menores as probabilidades desses mesmos choques se tornarem traumáticos, posto que haveria registro (memória) desses eventos. O cotidiano das cidades não permite que o ser tenha tempo de entender adequadamente tudo o que se passa ao lado dele. Não há tempo para problematizar as questões cotidianas, de modo que quando os choques são amenizados pelo consciente por meio da memória, não há a fixação deles na memória profunda. É como se esses choques fossem registrados apenas na superfície. Cabe aqui uma analogia com a vacina: o corpo recebe um estímulo (choque) que não chega a deixá-lo doente, mas o prepara para que não sofra consequências sérias quando entrar em contato com os organismos causadores da doença.

A percepção e a sensibilidade do homem das sociedades contemporâneas é muito distinta daquelas experienciadas pelo homem pré-industrial. Benjamin afirma que a experiência de vida atual é, na verdade, uma experiência estéril, porque nada é possível tirar dela, posto que é vazia,

infecunda. Isso ocorre porque já não há espaço para a experiência sensível; não há lugar para a penetração dela na pele do ser. A chegada de tudo para o ser far-se-á sempre pela via da consciência e, portanto, da razão, de modo que "a vivência do choque é inevitável e implica, necessariamente, um condicionamento da própria sensibilidade" (TRAVASSOS, 2009, p.84). Disto, infere-se que o cerne do problema está justamente em não sentir, em anestesiar os sentidos. Tal anestesia conduz o ser a uma percepção muito diferente dos fenômenos cotidianos. A criação e o crescente uso de anestésias nos processos cirúrgicos, por exemplo, alterou a percepção dos médicos e enfermeiros com o passar dos anos. De repente, não era mais necessário que esses profissionais se dessensibilizassem diante da dor do Outro, pois o outro havia se convertido em um corpo sem reações e emoções (BUCK-MORSS, 1996, p.26). Distante de realizar uma crítica dos procedimentos cirúrgicos e dos progressos experimentados pela medicina ao longo do último século, esse exemplo serve apenas para exemplificar a alteração de percepção ocasionada pelo uso de uma nova técnica.

Por outro lado, se os exemplos citados aqui dão conta de situações em que as sensações foram extirpadas, também é verdade que o excesso de estímulo ocasiona a hiperestetização do mundo. Welsch (1995) apresenta a vertente oposta desse cenário: a estetização total ou, nas palavras de Buck-Morss (1996), a inundação dos sentidos. Tudo passa a ser compreendido como estético numa alusão à busca desenfreada por prazer, diversão e gozo (WELSCH, 1995). Os alemães chamam essa busca incessante de *Genussmitteln*, que é caracterizada pela sensibilização do corpo e dos sentidos de modo geral. Busca-se, sobretudo, exacerbar a sensibilidade, sentir algo, experienciar algo. Tem-se aqui uma situação absurda: busca-se o prazer, a sensibilidade desesperadamente porque o cotidiano fez com que o ser não mais a sentisse para não sofrer (para não sentir os traumas, os choques). Mas, ao mesmo tempo, o ser busca essas sensações como forma de reafirmar sua condição humana.

É verdade que o descontentamento com o desencantamento do mundo tem aparecido de diversas maneiras, com roupagens distintas e bases epistemológicas controversas em muitos momentos, mas tal sentimento tem se intensificado. Quer apareça sob a forma de modernidade líquida e amores

líquidos (BAUMAN, 2004) ou, ainda, de quaisquer outras formas, o fato é que a sociedade em rede (CASTELLS, 2003) não conduziu a humanidade, necessariamente, a um estado mais feliz ou de maior realização. O avanço tecnológico não nos conduziu a uma sociedade mais justa e, em algumas circunstâncias, acirrou a violência de modo a nos tornar até, de certa forma, menos humanos. Existem diversas formas de violência que, muitas vezes, ultrapassam o senso comum (ŽIŽEK, 2014).

Quer seja por negar os sentidos (ao gerar a anestesia) ou por causar o entorpecimento em decorrência da hiperestetização, o fato é que, retomando Brinkhema (2014), citado no início deste capítulo, vivemos agora uma virada afetiva, ou seja, o retorno ao sentimento. Destaque-se que hiperestetização não deve se confundir com afetividade e sensibilidade. A hiperestetização é caracterizada pela concepção de que tudo deve ter um viés estético e, aqui, de uma maneira bastante rasa, o estético é concebido apenas como sinônimo de belo, de regrado, de algo que agrada aos sentidos. A vertente oposta disso é justamente a busca do que Welsch (1995) chamou de ponto cego, ou seja, uma zona de nada, uma espécie de folga para os sentidos que já se encontram demasiadamente entorpecidos. Numa sociedade em que tudo é belo, nada mais é belo porque caiu na mesmice e não há mais surpresas, não há mais o surpreendente da vida. O ponto cego é importante justamente para que se possa ver, posto que "não existe nenhum ver sem ponto cego" (WELSCH, 1995, p.18).

3.4.2 A nova teoria da comunicação

Neste cenário de acúmulo de vazios e buscando justamente o ponto cego descrito por Welsch (1995), a Nova Teoria da Comunicação (NTC) surge com a proposta de libertar o pesquisador e, ao mesmo tempo, de expor uma nova dimensão do que vem a ser comunicação. No escopo da nova teoria, comunicar não deve se confundir com sinalizar ou informar. Tudo o que existe (pedras, seres humanos, animais etc.) emite sinais, ou seja, recebe-se e emite-se sinais cotidianamente, ainda que não se queira. Alguns sinais podem ocorrer de forma deliberada enquanto outros podem se dar de forma não intencional. Entretanto, como bem destaca Marcondes Filho (2013, p.5-26), a

emissão de um sinal não pressupõe, necessariamente, a recepção. Uma ação não se liga à outra segundo uma relação de causa e efeito. Cabe a cada um decidir a quais sinais dará atenção. É importante frisar que muitos sinais captam a atenção das pessoas à revelia da vontade delas. É o caso, por exemplo, de um anúncio publicitário que chama a atenção mesmo que não se esteja inicialmente interessado nele. Quando as pessoas percebem, já leram (ouviram, assistiram) o anúncio porque foram atraídas pelas luzes, pelas sensações despertadas, pela chamada textual etc. Também as falas podem ser meros sinais. Prova maior disso é o fato de que todos os dias as pessoas ouvem muitas coisas, mas pouco ou nenhuma importância dão a tudo que ouvem. Quando ocorre o interesse por algo que está sendo dito, exibido, ouvido, então esse sinal se converte em informação, cujo objetivo maior é possibilitar ao ser mais e melhores condições de se adaptar, de agir e de estar no mundo. Trata-se de uma ação deliberada que implica uma escolha, ou seja, cada um vai em busca das informações de que necessita e as incorpora ao seu repertório numa ação de seleção consciente (MARCONDES FILHO, 2010).

A comunicação, por seu turno, pressupõe mudança qualitativa de um estado para outro. Isso significa que algo precisa mudar no ser para que se possa afirmar que ocorreu a comunicação. Comunicar é um fenômeno que, a despeito do que apregoa o senso comum, não acontece com tanta frequência, e tampouco pode ser reproduzido em laboratório. Por resgatar a importância do Outro (praticamente negligenciado nas teorias tradicionais e considerado mero receptor), a NTC parte do ponto de vista de *criar sentido*, de gerar mudança, ruptura. O único ser que é capaz de perceber isso é aquele que vivenciou o fenômeno comunicacional.

Comunicação, por essa óptica, é algo muito maior, livre de materialidade. Ela se estabelece, entre outros aspectos, na relação com o outro, no princípio da alteridade, e é por essa razão que o Outro recebe especial atenção por parte de Ciro Marcondes Filho (2010), o pai da NTC. Também Buber (2001) faz uma importante reflexão (resgatada por Marcondes Filho, 2010) a respeito do tu e do isso. A relação eu-tu é distinta da relação eu-isso. Enquanto a primeira pressupõe o encontro essencial do homem numa atitude de reciprocidade (posto que reconheço o tu), a segunda é calcada na atitude objetivante (o isso deve servir para ser investigado, transformado). Aqui

não se fala necessariamente de pessoas, posto que o isso pode se transformar em tu, a depender da atitude que o ser tem diante dos fatos, das pessoas (MARCONDES FILHO, 2010, p.35). A postura diz muito sobre o tipo de relação que se estabelece, posto que "tratar uma pessoa como objeto de estudo é vê-la como 'isso'". Transformar o isso em tu pressupõe uma nova atitude, um novo comportamento, em que o eu se torna permeável ao outro (tu), pois, como destaca Buber (2001, p.56) "a alteridade essencial se instaura somente na relação EU-TU; no relacionamento EU-ISSO o outro não é encontrado como outro em sua alteridade". Ao basear-se na óptica de Lévinas, Marcondes Filho defende que o Outro, no fenômeno comunicacional, é tal como é em Lévinas: impenetrável, insondável, aquele que está fora de mim. Não necessariamente está-se falando de uma pessoa, mas sim daquilo que o ser não é e, exatamente por isso, é aquilo que rompe o ego e possibilita ver além de si mesmo. A comunicação pressupõe, desta forma, o reconhecimento do Outro, mas não apenas isso. É preciso romper a barreira que há em mim para acolher, hospedar o Outro que me choca (por ser tão diferente de mim) e que pode até mesmo me agredir dada a sua estranheza. É preciso abrir-se. Essa abertura, no entanto, não acontece sempre numa situação dialógica (como queria Buber); ela pode ocorrer pelo atrito, pelo radicalmente oposto, pela formação de ranhuras e fissuras na alma.

Nem sempre a opção por acolher o Outro ocorre sem atrito. Mas é justamente a formação dessas ranhuras que vai possibilitar uma guinada, uma transição, um salto qualitativo. Marcondes Filho defende que a comunicação genuína deve romper algo internamente dentro do ser; aquilo que era, de repente já não é mais. Essa transformação acontece de "um só golpe", nas palavras do autor. Não é um fenômeno de racionalização, mas de intuição, de apreensão sensível. A linguagem, por sua vez, também não consegue dar conta de todo o fenômeno porque é limitada; assim sendo, a comunicação está fora de seu domínio. Não há como expressar, por exemplo, a dor para alguém. A palavra dor pode até ser compreendida pelo receptor, mas ele nunca será capaz de compreender com exatidão a dimensão da dor que alguém sente. E na possibilidade (ainda que utópica) de compreendê-la, jamais saberia exatamente como essa dor impacta o ser que a sente. O interior, os recônditos de um ser, pertence a ele e somente a ele.

Livre de materialidade, o sentido da comunicação se estabelece num momento específico e sempre é mutável porque o ser está em constante transformação. Marcondes Filho explica que se trata de algo irrepetível, que só ocorre uma vez, num instante oportuno, sob o cruzamento de forças e vetores inexplicáveis. Mesmo que as condições ideais sejam as mesmas, o sentido gerado será completamente distinto porque depende do Outro que foi, é, e sempre será um mistério.

Seguindo esse raciocínio e buscando permitir que a Comunicação – como ciência – alcance a maioria, como diz Marcondes Filho (2011), é necessário entender que o específico da comunicação só é possível mediante a realização de um "acontecimento" capaz de realizar um corte, uma ruptura que, paradoxalmente, introduza vida na relação ao encaminhar uma mudança radical no que éramos e no que nos tornamos após essa "quebra". Os acontecimentos são também únicos e implicam situações singulares que ensejam verdadeiros movimentos de liberdade. Quando a comunicação ocorre tem-se, portanto, um Acontecimento comunicacional, o ponto nodal da comunicação, a pulsação, linhas propagadoras de luz. Aqui, estamos tratando do sentido que se forma junto com o Acontecimento comunicacional. Este, por seu turno, é único e nenhum ser humano pode transferi-lo, pois apenas ele – sujeito que experiencia a comunicação, a vivência com a alteridade – é capaz de saber a amplitude da provocação que o acontecimento lhe causou. Uma vez iniciado, não há ponto de retorno, ou seja, uma vez experienciado o Acontecimento comunicacional, não há mais como voltar ao que era antes.

É importante destacar que o Acontecimento comunicacional não ocorre num espaço específico, numa determinação geográfica ou ainda "sob condições ideais de temperatura e pressão". Ele é um fenômeno único, irrepetível. Em virtude de tais aspectos, Marcondes Filho defende que a comunicação está no entre, no durante (de onde o *Princípio da Razão Durante*). Conceitualmente, a razão durante corresponde ao "princípio segundo o qual o acontecimento comunicacional tem sua existência, seu efeito e sua força na fração de tempo exata de sua duração" (MARCONDES FILHO, 2011, p.91). É importante deixar claro de que duração está-se falando. Como é produto de uma série de forças, vetores, energias, vivências e situações, o Acontecimento comunicacional tem uma duração específica não determinável.

Não há sequer como localizar a mudança, a guinada qualitativa, justamente porque a comunicação se dá, conforme já dito, no entre, no durante. Isso significa dizer que o acontecimento se dá no espaço entre os interlocutores e durante um período muito especial. Não se trata de algo domesticável e que possa ser parado, congelado para ser pesquisado, desmembrado. A comunicação é inesperada, surpreendente, selvagem e indomável. Não há como ditar regras para que ela ocorra. Para apreender o fenômeno, é preciso que o pesquisador se instale na mudança *enquanto* ela ocorre. Merleau-Ponty (1994) fala da necessidade de sentir, de dissolver-se na carne do mundo. Para o filósofo, o sentir está relacionado à instalação do ser no mundo porque, em estando nesse local de vivência, é impossível ao ser agir como se não estivesse em tal situação. O acompanhamento do fenômeno pressupõe, primeiro, o seu reconhecimento. Reconhecendo-o, é preciso que o pesquisador entenda que tudo se move porque o mundo não cessa seu movimento simplesmente porque alguém iniciou uma pesquisa científica. De acordo com Bergson (2006, p.167), o movimento não pode ser decomposto em estados sucessivos ou ainda em uma série de posições concatenadas, uma seguida da outra. O movimento é um todo e não deve se confundir com a trajetória.

As tentativas – ainda que frustradas – de paralisar o mundo ou mesmo de tentar controlá-lo faz com que diversos pesquisadores da área de comunicação lancem mão de artifícios como controle de variáveis. Nos projetos de pesquisa enviados para as agências de fomento isso aparece como variáveis dependentes e variáveis independentes. Em verdade, é impossível exercer esse tipo de controle em ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Essas áreas, pelo menos na maior parte das vezes, investigam o "vivo" e não o "morto" que será aberto e investigado sob diversos aspectos. O "vivo" da comunicação corresponde a um ser que é, em verdade, um "*evento-enquanto-ocorrência*", um acontecimento casual enquanto atrito, pela fricção, pelo impacto, pelo encontro do bisturi com a carne, do fogo com a madeira, da palavra com o ser" (MARCONDES FILHO, 2011, p.95, grifo do autor). A relação que se estabelece nesse espaço *entre* uma coisa e o ser é tão umbilical que não há mais como distinguir (e nem se busca isso) quem é o tocado e quem é o tocante, o vidente e o visível. Estabelece-se uma amálgama que dispensa reflexões e problematizações racionalizadas. Tudo aquilo que

existe como conhecimento em nossa consciência passou, antes, pela nossa percepção (MERLEAU-PONTY, 1994). A sensação não obedece às normas, às regras do intelecto, os atos inconscientes predominam sobre os conscientes, de modo que não se reflete sobre tudo a todo o momento. Percebe-se, antes de pensar. Sente-se; o ser abre-se para o mundo (CARMO, 2004).

Investigar o "vivo" pressupõe abrir-se para ele, instalar-se nele, banhar-se em seu contexto para efetivamente sentir a ocorrência da comunicação e mover-se com ela e com todos que a ela se relacionam. Dadas as especificidades do objeto de estudo (que, na pesquisa fundada na NTC é um ser com quem o pesquisador estabelece uma relação do tipo eu-tu e não eu-isso), fica claro que a concepção de método tradicional não oferece respaldo suficiente para captar as nuances das transformações ocorridas no Acontecimento comunicacional. Ele é a base e, por sua vez, pode ser observado dadas as suas características de novidade, efemeridade, movimento e imprevisibilidade. Tais características ficam mais evidentes quando são expostas aplicadas ao foco da pesquisa: "o objeto não é conhecido, nem conceituado; não permanece por muito tempo; não está parado, estacionado ou 'congelado' e não avisa quando irá acontecer novamente" (MARCONDES FILHO, 2011, p.192). Os métodos tradicionais de pesquisa não conseguem corresponder à fruição do Acontecimento, mesmo porque, não raro, tais métodos buscam entender, compreender, analisar, dar sentido a ele.

Diferentemente da pesquisa clássica ou tradicional, a pesquisa que assume a comunicação como um Acontecimento pressupõe a necessidade de "re-escrever" os caminhos e de revisitar os temas em função do novo contexto, mas, sobretudo, em função do momento. Assim, a ideia de métodos preestabelecidos e constantemente aplicados, facilmente reproduzíveis, não cabe na perspectiva da Nova Teoria da Comunicação. O "vivo" está justamente na ausência de um método fixo, definitivo, fechado, asséptico. Ao pesquisador cabe descobrir formas de olhar e estudar o objeto que, nesta perspectiva, não será esgotado ou dissecado. O pesquisador não precisa (e não deve) buscar conhecer todas as nuances do objeto. A compreensão do objeto reside em um momento, em um contexto. Quantas vezes se olhe para o mesmo objeto, tantas vezes será preciso reconstruir e redescobrir formas distintas de observá-lo. A mente precisa estar aberta para os movimentos constantes do mundo.

Tais movimentos são únicos e irreproduzíveis, passíveis de percepções que também serão únicas.

Ao trabalhar a lógica da pesquisa científica, Popper (1974, p.61-62) afirma que as teorias são redes “lançadas para capturar aquilo que denominamos “o mundo”: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo” e, de acordo com tal princípio, quanto mais estreita a rede, melhor. O método serviria para captar aquilo que os sentidos falseiam, ou seja, aquilo que é captado pelo sentido deve ser constantemente submetido à prova. De forma diametralmente oposta e assumindo a epistemologia metapórica, a Nova Teoria da Comunicação está assentada na perspectiva de que o pesquisador se torna a rede (grifo nosso). Ele deixa de ser o sujeito que lança a rede e apenas observa para se tornar a própria rede. Embora exista proximidade com a pesquisa participante e também com a pesquisa-ação⁵¹, é importante destacar que o pesquisador que assume a Nova Teoria sente o que se passa ao seu redor e se coloca na cena do Acontecimento. Existe, na Nova Teoria, a valorização do sentir e do percebido.

De forma semelhante, também existe proximidade entre a pesquisa metapórica e a pesquisa cartográfica. O ponto de convergência está no fato de que ambas trabalham com a premissa de que pesquisador e pesquisado compartilham a mesma realidade (o comum). Por outro lado, o ponto de distanciamento está no fato de que, no segundo tipo de pesquisa citado, “o pesquisador sai da posição de quem – em um ponto de vista de terceira pessoa – julga a realidade do fenômeno estudado, para aquela posição – ou atitude (o *ethos* da pesquisa) – de quem se interessa e cuida” (KASTRUP; PASSOS, s/a, p.10). Observa-se aqui, ainda que de forma sutil, que o pesquisador ainda assume o papel do cuidador. A pesquisa metapórica, por sua vez, abre espaço para que o pesquisador seja, em muitos casos, o cuidado e não o cuidador. Isso ocorre porque o metáporo pressupõe olhar para si mesmo. Ele habilita o pesquisador a ser, antes de tudo, um ser humano que sente.

⁵¹ Embora existam publicações que tratem os termos como sinônimos, assume-se aqui a perspectiva de Thiollent (1986, p.7), para quem: “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante”. Não se trata, no entanto, de estabelecer hierarquia entre as perspectivas abordadas e sim de diferenciá-las com o propósito de conhecer seus parâmetros. Contemporaneamente, as duas perspectivas podem ser alocadas no rol das chamadas pesquisas-intervenção.

Nesse sentido, mais que a mera recepção de conteúdos por meio dos órgãos dos sentidos – visão típica do empirismo – interessa ao pesquisador do metáporo destacar a percepção no sentido defendido por Merleau-Ponty (1994). Para ele, a percepção não é uma representação fria apreendida pelos órgãos dos sentidos. Igualmente, a percepção em Merleau-Ponty é um acontecimento da existência com características corpóreas. A percepção está calcada na experiência de um Sujeito que olha para o objeto e sente, torna-se parte dele. O corpo, por sua vez, realiza a percepção no movimento. A imobilidade o deixa confuso, atrofiado, preso (MERLEAU-PONTY, 1994). Viver é habitar o mundo e mover-se nele.

Ao direcionarmos nosso olhar para o objeto, colocamo-nos na posição de quem deseja habitá-lo, de forma que “as sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação” (NÓBREGA, 2008, p.142). A obra de arte, neste sentido, é o local que possibilita frestas para experiências perceptivas mais intensas. O pesquisador do metáporo precisa, também, despir-se de um pensamento preestabelecido e estar aberto para observar os movimentos do novo, assumindo um papel de espectador do mundo (DANTAS, 2012). Esse espectador, em sendo parte do mundo, também é o mundo e atravessado por linhas, vetores e sensações únicas em situações únicas. O corpo, neste caso, precisa estar aberto, inacabado, para ter condições de ser atravessado pelo novo e de permitir novas construções (MERLEAU-PONTY, 1994). A relação constrói o objeto e não o contrário.

Se, por um lado, a aceção do metáporo possibilita pesquisas antes impossíveis⁵² sem essa visão, por outro, também impõe desafios a um objeto que não é controlado. É cômodo (e até mais seguro) para o pesquisador que ele se debruce sobre um objeto estático. O metáporo impõe a necessidade de acompanhar o movimento, o que nem sempre é confortável para pesquisadores que, por mais que se esforcem, ainda carregam a herança de uma ciência calcada em métodos rígidos. Trata-se, portanto, de uma rebeldia acadêmica necessária: libertar-se das amarras e perceber-se no mundo. O

⁵² Parte-se aqui do ponto de vista de que uma nova teoria sempre abre novos horizontes ou ainda novas formas de enxergar o mesmo horizonte.

pesquisador que não se percebe não será capaz de desenvolver uma pesquisa metapórica porque ela depende, necessariamente, da sensibilidade dele. O pesquisador não visa apreender, capturar ou dissecar algo. Ele busca vivenciar e sentir o fenômeno. Um pesquisador "morto" tampouco será capaz de sentir algo vivo, porque nele não haverá mais fôlego intelectual, vontade, desejo. Há aqui também um ponto importante: o pesquisador do metáporo precisa despir-se da autoridade, tão cara a pesquisadores conservadores.

O metáporo opera pelos poros, um espaço, uma passagem que me permite visualizar o Acontecimento comunicacional que, por sua vez, deixa-se ver. O pesquisador do metáporo não conta, portanto, com um método específico, o que não significa ausência de cientificidade. Ainda que não partilhe exatamente do ponto de vista defendido por Marcondes Filho, Valverde (2010, p.59) entende que: “é preciso criticar e rejeitar a rigidez metodológica sem cair na apologia do relativismo, respeitando a especificidade de cada objeto de investigação, mas assumindo as responsabilidades que todo trabalho conceitual exige”. E é justamente assumindo tais responsabilidades que o pesquisador do metáporo conta com formas de operacionalização que se traduzem, em essência, em linhas mestras que norteiam sua postura mediante o objeto em questão (passos metapóricos). Sua busca não é o significado, mas sim o sentido, o sensível, que só é despertado diante de uma comunicação de ruptura. O Acontecimento, condição essencial para que isso ocorra, não tem um sentido, ele é o sentido, isto é, ao estudá-lo, estamos colocando em cena o acontecimento como um todo, no momento em que ocorre, independentemente de sua duração. É requerido do pesquisador do metáporo uma grande habilidade para narrar e registrar os acontecimentos. A linguagem, nesse caso, pode ser um entrave, uma vez que nem tudo que se vivencia pode ser expresso em palavras ou textos, mas é preciso buscar formas para transmitir o clima, a pulsação, a vibração experimentados. É preciso estar aberto para a apreensão instantânea do fenômeno. Essa necessidade repõe a importância da intuição intelectual, ou seja, “fatos que antecedem e que sucedem a intuição sensível” (MARCONDES FILHO, 2010, p.254).

A intuição intelectual pode ocorrer antes ou após a intuição sensível, de acordo com o objeto em questão, o que vai depender da temporalidade metapórica definida por Marcondes Filho (2010, p.254) como “uma

temporalidade estendida marcada pelos picos de êxtase”. Esses picos correspondem à intuição sensível e ao momento da virada, da ocorrência do fenômeno que justifica a afirmação de ocorrência da comunicação genuína, capaz de possibilitar a ruptura e a marca de algo que atravessa o Sujeito, que rompe, que violenta, que choca.

Essa virada, a transformação que choca e violenta, pode acontecer nos primeiros instantes da relação, como no caso de uma emoção forte ou mesmo no cinema, e os efeitos serão sentidos em momentos posteriores. Nesse caso, a intuição intelectual se processa no depois, de modo que algo permanece ressoando no Sujeito, transformando-o após a exibição de uma obra cinematográfica, por exemplo. Mas, em situações educacionais, o sentido é diferente:

Na vivência educacional, por exemplo, as informações são jogadas formando a intuição intelectual, até que num momento ocorre a intuição sensível, que cria o sentido, portanto, o pico intuitivo ocorre no final, quando as mudanças se manifestam pela persistência e continuidade de elementos (DANTAS, 2012, p.12).

Os filmes têm o potencial de possibilitar picos de êxtase tanto no início (como obra cinematográfica) quanto no final (como processo educativo) da relação. Daí sua importância e necessidade de investigação sob um novo viés, que permita observá-los como mais que elementos técnicos. Além do mais, trata-se de uma iluminação e de uma linha de resistência para romper com a lógica fria de produção e utilização desses materiais por professores, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Os filmes nos auxiliam na abertura dos poros que a sociedade marcada pelo individualismo fechou.

4 RESSONÂNCIAS OU O METÁPORO DO METÁPORO

Os relatos que se seguem são metapóricos, mas não apenas isso; são metáporos do metáporo. Digo isso porque são relatos frutos de relatos. Trata-se do meu olhar após alguns registros feitos por alunos durante situações em que experimentaram o fenômeno da comunicação. O registro deles é instância primeira e o meu olhar sobre eles constitui-se na instância segunda, portanto, no metáporo do metáporo. São relatos de minha vivência como professora e das experiências que vivi em sala de aula e também fora dela. Refletem a minha transformação por meio dos acontecimentos comunicacionais com meus alunos: a transformação da professora e de alguns deles. Digo alguns porque as experiências aqui relatadas são muito pessoais e, de fato, aquilo que se passa dentro de um ser é apenas de seu exclusivo conhecimento. Ademais, não raro, nem mesmo o próprio ser consegue ter dimensão do que sente e de que como sente.

Os sentimentos borbulham e nos surpreendem quando menos esperamos. Do ponto de vista profissional, como professora, o que percebo é que muitas vezes a ausência de emoção e sentimentos é que nos conduz a um trabalho mecânico, desprovido de ânimo e surpresa. Mas nós, os professores, não percebemos isso. O choque, o desvio de percurso, o não planejado, é sempre um "problema", algo que deve ser evitado a todo e qualquer custo.

Ressalto que, pela preservação da privacidade, todos os autores dos relatos foram consultados formalmente. Alguns pediram para que seus nomes fossem trocados por pseudônimos e, desta forma, assim o fiz.

4.1 Sobre sentimentos

Oito horas da manhã. Acordei e, como de praxe, fui revisar os conteúdos a serem abordados na aula que ocorreria logo mais, no período da tarde. Telejornalismo é uma disciplina que sempre me agradou pelo seu caráter desafiador. Na UFU, naquela ocasião, a disciplina era ofertada em um único semestre, com uma carga horária de 90h divididas entre aulas práticas e

teóricas. Preparei o material introdutório, afinal aquela seria nossa primeira aula de Telejornalismo. A turma já era conhecida, pois havia tido contato com os alunos no semestre anterior. Eu já os conhecia e algo dentro de mim dizia que o desafio seria redobrado. Era uma turma interessante, com alunos muito diferentes uns dos outros. De forma geral pouco questionadores e, como acontece com muitos alunos, o dispositivo para reclamação vivia ligado e na velocidade máxima, pois "tudo cansa, tudo é difícil e nada vale a pena". Esta não é uma generalização, mas sim uma forma de demonstrar o que eu percebia até então. Sabia o poder que eles tinham de me influenciar e por isso eu buscava, dentro de mim mesma, mecanismos para não desanimar e propor algo que pudesse ser empolgante. Preparei meus materiais, separei alguns vídeos e revi todo o planejamento daquela tarde. Tudo caminhava conforme o planejado até o momento em que cheguei à sala de aula.

A sala estava completa. Todos estavam lá. Após cumprimentos, sorrisos e a partilha de como havia transcorrido o período de férias, iniciei a minha aula. Apresentei planejamento, cronograma de atividades e sistemática de avaliação. No programa havia a proposta de que em todas as aulas fizéssemos uma gravação. Desta forma, a aula não ficaria separada entre parte teórica durante um ou dois meses e prática ao longo do restante do semestre. Em todas as aulas teríamos a parte teórica e a parte prática. Ademais, essa era também uma forma de fazer com os alunos fossem se acostumando com o equipamento de gravação, como microfone de mão, canopla, câmera, luzes etc. O nervosismo da primeira gravação tende a diminuir conforme o aluno se acostuma com os equipamentos e com a forma de desenvolvimento da atividade. O texto melhora, a performance melhora e a voz fica mais segura.

Sempre entendi que ir trabalhando a adaptação do aluno é algo extremamente importante, porque eu, quando cursei a graduação em Jornalismo, não tive essa oportunidade. As aulas teóricas foram dadas e, em seguida, fui jogada para gravar apenas uma única vez. Exatamente isso: eu me senti sendo jogada em uma situação para a qual não estava preparada. Eu me odiei quando assistimos as gravações. Para muitos colegas, eu estava ótima na gravação. O senso de autocrítica me dizia o contrário. Eu gostaria de poder fazer melhor, mas não tive a oportunidade necessária. Fiquei com uma impressão horrível de mim, da televisão e das aulas. Passei a evitar todo e

qualquer trabalho que me levasse para o audiovisual de uma maneira geral. Eu me sentia incompetente para aquilo, uma tarefa que era destinada apenas aos seres superiores. Eu, definitivamente, não me sentia esse ser.

Depois, com o decorrer do tempo, com as curvas da vida e a necessidade financeira, fui trabalhar com televisão (o meio que eu tanto evitava) e descobri um novo gosto naquilo. Aos poucos, a televisão, o audiovisual, me encantou. Eu percebi que se um trabalho de adaptação tivesse sido feito comigo, eu não teria passado tanto tempo evitando a televisão. Por causa disso, eu sempre optei por dar aulas que fossem graduais, passo a passo. A ideia de "dar" as aulas também sempre me incomodou porque não havia nada dado ali. Em que pese o fato de estar falando sobre uma atividade laboral para a qual eu recebia (e ainda recebo), a verdade é uma só: se não existisse troca e interesse por parte dos alunos, eu ficaria falando para as paredes. A primeira aula ainda tinha um ar de novidade, mas percebi dois tipos de comportamentos nos alunos. Um grupo apresentava desinteresse total e, até certo ponto, desprezo pela disciplina. Esse grupo vinha com discursos arcaicos incrustados, tais como "jornalismo de TV não é jornalismo de verdade. É manipulação", e coisas desse tipo. Muitos desses discursos são construídos pelos próprios professores que, ao fazerem a crítica a uma emissora específica, não fazem a separação entre emissora e televisão. Triste, mas real. Um segundo grupo, bem menor é verdade, manifestava certo interesse pela disciplina. Mas eu também percebi que esse grupo dificilmente se manifestava. Existia a curiosidade e eu percebia isso pelos olhares e comportamentos: olhos brilhantes e fixos em mim, menção de que alguma pergunta seria feita. Uma aluna queria se expressar, mas resolveu olhar para trás antes, meio que buscando a aprovação do grupo. Ao observar a expressão de desinteresse dos colegas, recuou e fez de conta que aquilo também não era importante para ela. De uma maneira geral, essa não era uma turma interessada em telejornalismo (pelo menos não à primeira vista). Depois percebi que se tratava de uma paixão mal resolvida: eles queriam, mas precisavam dizer que não queriam.

Voltei para minha casa um tanto desanimada, mas com esperança de que as coisas pudessem ser diferentes na semana seguinte. Mais uma vez desenvolvi todo o ritual: atualizei as aulas, fiz as leituras complementares, ajustei o ponto de alguns vídeos que eu queria exibir em sala. Tudo pronto,

conforme planejamento. Uma semana depois, lá estava eu novamente. Pelo meu planejamento, eu deveria abordar tópicos relacionados à produção de texto para a televisão inicialmente e, logo em seguida, os alunos fariam um exercício de gravação de *stand up*.

E assim foi feito: cheguei para a aula, arrumei meus equipamentos e iniciei a parte teórica. Algumas poucas perguntas surgiram. De repente eu me dei conta de que estava falando com pessoas que não estavam ali. Seus corpos estavam, mas suas mentes estavam muito distantes. Nada mais os surpreendia, não existia vontade de estar ali, não existia tesão. A energia era praticamente nula. Colaborava para isso uma sensação térmica de quase 40 graus na sala de aula logo após o almoço. Eu me esforçava para dar aquela aula, mas percebia que minhas forças estavam se esvaindo. Eu olhava para a sala e via que os alunos estavam catatônicos. Mentalmente eu comecei a me questionar: "o que deu errado? Por que meu planejamento não os motiva?". Foi então que percebi que nem eu tinha mais ânimo. Até eu estava cansada e literalmente "de saco cheio". A parte teórica acabou e os alunos já estavam começando a escrever os textos que seriam gravados em seguida. Olhei para tudo aquilo e a expressão robotizada deles me incomodou demais. Quando li os primeiros textos, quis chorar. Notícias frias, copiadas da internet. Criatividade zero. Eles estavam apenas cumprindo o que eu havia pedido e não havia envolvimento. Fiquei extremamente incomodada com a postura do jornalista de redação, aquele que só fica sentado e pesquisando na internet. É o famoso jornalista do ar-condicionado: ele resolve tudo por telefone e de forma bastante preguiçosa.

A vida acontece lá fora, do outro lado, e ele (esse jornalista) insiste em acreditar que a internet vai lhe oferecer tudo o que busca. Aliás, não raro, até suas buscas tendem a ser preguiçosas e mal feitas. Ressalto que essa não é uma generalização e sim uma observação que venho fazendo há anos. O mundo acaba sendo aquele pequeno mundo descrito por Baitello Junior (2012): o mundo dos retângulos. Tudo passa a ser visto por meio de janelas e, tal como qualquer ser humano, o jornalista também passa a fazer a leitura do mundo por meio das janelas retangulares. Sua visão fica condicionada apenas àquilo que está circunscrito pelo retângulo, mas o exterior, o mundo ao redor, também precisa ser visto. Esse mundo exige movimento, vivências e

experiências. Ao negar o movimento (físico mesmo), abre-se mão de viver e experienciar o contato face a face, o cheiro, o gosto do outro, a sensação do vento ou a queimadura causada pelo sol na pele. Sentir é, do ponto de vista biológico, um processo mental, mas não é apenas isso. O mecanismo de memória acontece porque o cérebro registra uma sensação que será relembrada quando o estímulo ocorrer novamente. De acordo com o princípio da economia da informação descrito por Guyton e Hall (2006), quanto mais o corpo for exposto às experiências e vivências, mais ligações de registro o cérebro fará. Amplia-se, portanto, o escopo de registro de memórias ligadas às sensações provocadas.

Para piorar, naquele momento do semestre (vale recordar que estou falando do 5º período do curso), alguns alunos já julgavam saber tudo de jornalismo. Alguns, inclusive, tinham certeza absoluta de que sabiam mais do que os professores, afinal eles já haviam passado por jornalismo impresso (este, sim, é “jornalismo de verdade”), jornalismo radiofônico (que exigiu muito deles) e chegaram à televisão (qual a dificuldade em fazer jornalismo na televisão? “Nenhuma, vai ser bico”). O único ponto que os deixava mais inseguros era a questão da exibição. Muitos não gostavam da ideia de se sentirem expostos e de serem obrigados a gravar em todas as aulas. “Mas, professora, isso é complicado demais”. Minha resposta: “A vida é complicada demais. Prossigamos”.

A televisão expõe, revela, desnuda, mas tudo isso por meio de uma perspectiva própria. Antes de fazer isso com as pessoas comuns, a televisão faz isso com o próprio repórter. É preciso ser multitarefa e dominar texto, postura, voz, entrevista e tempo de vídeo. Não é fácil e não basta ter um rosto bonito e uma boa voz. Aliás, rosto bonito é o menos importante. Os salões de beleza estão aí para comprovar o que digo. A voz? Bem, ela é importante, mas também não é tudo. A voz pode ser trabalhada por um fonoaudiólogo. Tudo é passível de resolução relativamente rápida. O bom jornalismo é outra história. Este não pode ser alcançado rapidamente nem construído em um salão de beleza ou no consultório de um fonoaudiólogo. O jornalista ético, que tem em mente a deontologia do jornalismo e que não se deixa envaidecer pelo vídeo, é praticamente uma raridade.

Essa reflexão que fiz em poucas linhas pairava sobre a minha mente ao mesmo tempo em que observava os alunos apáticos escrevendo seus textos vazios. Tudo aquilo fervilhava dentro de mim num misto de revolta com sensação de incompetência, afinal, "onde eu estava errando"? De repente, uma reclamação de um aluno me fez explodir internamente. Ele disse: "precisa gravar mesmo? Tem que ser hoje?". Aquilo me irritou profundamente, mas eu calmamente respondi: "Precisa sim. É pra hoje. Aliás, é pra agora". E prossegui: "Hoje vocês exercitarão a técnica redacional de uma outra maneira. Vocês sairão das cadeiras e de dentro da UFU. Sabemos que muitos reclamam da qualidade do transporte coletivo na cidade. Pois bem, a tarefa de vocês é conseguir que alguém fale com vocês sobre isso. Quero todos lá fora, nos pontos de ônibus, na rua, na calçada. Conversem com as pessoas e busquem saber o que as incomoda com relação ao transporte coletivo. Em seguida, gravem uma entrevista com essa pessoa. Nosso cinegrafista ficará no ponto de ônibus aguardando vocês com o entrevistado. Boa sorte! Agora são 15h. Vocês tem até às 17h para finalizar a atividade". O surto foi geral e instantâneo. Reproduzo aqui alguns diálogos rápidos:

"Como assim? Vamos sair nesse sol quente?"

Sim, vão e não morrerão.

"Vamos ter que escolher uma pessoa aleatoriamente?"

Sim. Jornalismo é isso: converse, sinta, vasculhe, verifique.

"E se a pessoa não quiser falar comigo?"

Você agradece e busca outra pessoa.

"Não estou preparado".

Está sim. Você pensa que não está, mas está sim. Pare de chorar e vá fazer o exercício.

"Você está me traumatizando. Eu vou odiar essa disciplina"

Pode ser que sim. Mas também pode ser que não. Dê uma chance a nós dois e vá fazer o exercício.

"Apenas duas horas? Não vai dar tempo!"

Vai sim. Sejam focados e tudo dará certo.

"Não dá, professora, como assim? Nunca fizemos isso. Abordar um desconhecido? Será horrível!"

Vão agora. Sem choro.

"Eu vou gravar com essa cara? Com essa roupa?"

Sim. E você está ótimo assim. O mais importante é você, o resto é acessório.

Raivosos e amedrontados, os alunos saíram para fazer a atividade. Por um instante eu tive dúvida, mas não havia mais como voltar atrás. Aguardei que todos saíssem e acompanhei a movimentação deles a distância. Aos poucos, os "bicos" foram se transformando em sorrisos. Os mais exaltados começaram a ceder quando os primeiros colegas fizeram suas gravações e externaram alegria com isso. Reparei que aqueles que gravaram primeiro começaram a ajudar os colegas em busca de pessoas que pudessem falar com eles. Alguns continuavam o diálogo com seus entrevistados mesmo após a finalização da entrevista. Às 17h todos haviam gravado, com exceção de uma aluna cujo entrevistado precisou sair correndo durante a entrevista para pegar o ônibus. Ela teve a oportunidade de gravar novamente. Os alunos voltaram para a sala e o clima era outro. Cansados, exaustos, vermelhos e suados por causa do sol, eles compartilhavam um pouco da experiência.

"Meu Deus, eu fiquei lá tentando conversar com o moço e ele nem queria falar comigo."

"Uma senhora foi muito simpática comigo e eu gostei dela."

"Coitado do moço que eu entrevistei. Ele ficou internado no mês passado porque teve dengue."

"E eu que fui gravar com o ônibus atrás de mim? Que vergonha!! Todos os passageiros ficaram me olhando."

Havia outra energia no ar, eu estava surpresa e ansiosa para assistir aos materiais junto com eles na semana seguinte. Seria uma boa oportunidade para fazer ajustes, correções etc. Mal sabia eu que a maior surpresa ainda estava por vir. Ao chegar em casa, naquela mesma noite, eu me deparei com o seguinte relato no *Facebook*:

Maria Joana

15 de abril de 2015

E no caminho do jornalismo, eis que.

E de repente você começa o terceiro ano da sua graduação e inicia os estudos de telejornalismo. “A menina dos olhos” dos estudantes desse curso, levando em conta a vaidade em frente a câmera e como que os familiares adoram lembrar da Fernanda Gentil ao falar do nosso futuro como jornalistas profissionais. Em três anos o conhecimento da área não é pequeno como no primeiro, mesmo ainda sendo minúsculo frente o que representa o jornalismo em sua plenitude. No entanto, foi apenas na segunda aula dessa disciplina desafiadora que me dei conta da onde estava entrando. Pense na situação: “A tarefa de vocês é entrevistar alguém no ponto de ônibus e conseguir que essa pessoa lhe relate os problemas enfrentados no uso do transporte público”, disse a professora. “Não dá, professora, como assim? Nunca fizemos isso. Abordar um desconhecido? Será horrível!”, disseram todos na sala de aula. “Sem choro, vão, agora!”, concluiu a professora, sem meias palavras.

E assim, com a cara e coragem, deixando de lado uma velha – e péssima – mania de ter medo de errar, comecei a observar onde estava e o que estava buscando: uma pessoa! Nada mais, nada menos, eu precisava de alguém para conversar comigo sobre um problema real, enfrentado todos os dias, sendo um entre vários que passam pela mesma situação. Aí percebi o porquê me questionei nos últimos tempos se o jornalismo que via era o que eu acreditava. Aquele jornalismo que me fez chegar onde estou agora é esse feito olho no olho, considerando passado, presente e futuro de pessoas. Um jornalismo

humano, que busca entender se existem problemas a serem discutidos e, havendo, como solucioná-los. Mais do que um simples exercício frente às câmeras, foi para mim uma comprovação sobre o que é de fato aquilo que estou estudando. Talvez as grandes mídias tenham se esquecido disso. Talvez, não sei, estejam omitindo para suas linhas editoriais que o jornalismo se faz com sentimentos. O olhar do menino que me cedeu seu tempo para falar dos ônibus lotados foi sincero. Meu dever se consagrou ali, então, a ser sincera também sempre que for pegar no microfone, independente do frio na barriga ou do medo de errar.

Li, respirei fundo e percebi o que havia acontecido. Nada daquilo fazia sentido. Mas quem disse que tudo tem que ter sentido? Eu esperava uma repercussão extremamente negativa, impopular, por assim dizer. Mas, diferente do que eu esperava, aquela ação foi como um "click" para aqueles alunos. Tudo o que eu havia planejado se mostrou ineficiente diante da realidade. O meu planejamento funcionava muito bem no meu escritório, mas sua repercussão em sala de aula era totalmente imprevisível.

A energia cósmica que nos une precisa de abertura. Nós colocamos muitas barreiras a ela. Em vez de utilizarmos nossos corpos para a dinâmica do viver, nós fazemos dele nosso maior obstáculo. Nós o estagnamos quando, na verdade, ele foi feito para o movimento (BAITELLO JUNIOR, 2012). É preciso abrir-se, permitir-se e mover-se. Sair do lugar comum é um desafio porque nos traz medos e angústias. O "planejamento", que eu acreditava ser a minha tábua de salvação, mostrou-se na verdade meu maior entrave. Ele me engessava porque eu assim o permitia. Incapaz de enxergar as especificidades de uma turma, julgava que meu planejamento fosse infalível. A partir do momento em que me deixei contaminar pelos alunos, que me vi incomodada (e até certo ponto irritada), algo se transformou. Até aquele momento, eu me via como um ser diferente: o professor, o ser que detém o planejamento. Entretanto, a verdade é que, cada vez que via que os alunos estavam apáticos diante de mim, aquilo me agredia frontalmente porque me mostrava que éramos feitos da mesma carne. Aquilo me incomodava porque eu não era (e até hoje não sou) capaz de não me ver no outro. E, se é assim, eu já vinha

sofrendo arranhões na carne cada vez que sentia o distanciamento deles, a frieza, a ausência de espírito.

A explosão se deu a partir do momento em que eu, inconscientemente, assumi que já não suportava mais ser tão ferida. Explodi e a energia que saiu de mim impactou esses alunos. Eles me mostraram que eu também precisava me mover. Eles me fizeram perceber que é fácil "mandar" de um lugar de segurança. Deslocar-se rumo ao desconhecido é que nos faz ver. Quando digo ver, não me refiro à função biológica da visão, mas penso aqui no sentido merleaupontiano de ver com o todo, de ver com o corpo. Fruir e sentir. Concordo com a Maria Joana quando ela diz que "Talvez, não sei, estejam omitindo para suas linhas editoriais que o jornalismo se faz com sentimentos", e penso que isso também se estende para o professor. Parafraseando-a, posso dizer que: "Talvez, não sei, estejam omitindo, com seus parâmetros nacionais curriculares, que a docência também se faz com sentimentos". Quando digo sentimentos aqui, eu me refiro a todo tipo de sentimentos. Aliás, vale mais destacar os sentimentos ditos "não bons" pelo senso comum. Professor não tem que ser infalível, controladíssimo e ter resposta para tudo sempre. Ressoa dentro de mim até hoje a descoberta daquele dia: professor também é humano. Eu notei que, quando desci à carne, ao humano, foi que consegui efetivamente sentir. Eu não sou um robô e não tenho que ser. Os estudos pedagógicos existem para auxiliar, mas eles não oferecem resposta para tudo. É impossível ter resposta para tudo. Sala de aula é troca de energia, de fluidos e, em minha modesta opinião, por último, de conhecimentos. Se não há empatia, vontade, todo o mais se complica. Tentar guardar os sentimentos dentro de nós mesmos só gera frustração. A ressonância me marcou para sempre: aprendi que o incontrollável pode ser melhor que aquilo que eu planejei e nem por isso é menos "científico". Muito pelo contrário, é justamente ele que nos proporciona um retorno àquilo que temos de humano. A Maria Joana enxergou o Outro com olhos, mãos, pele... Assim como eu também enxerguei meus alunos a partir daquele momento. A percepção dela aguçou-se porque, de fato, o maior presente que o Outro pode lhe oferecer é um pouco do tempo. Não se trata apenas da entrevista em si, mas de conseguir que uma pessoa ceda um pouco daquilo que tem de mais valioso: seu tempo e sua forma de ver. A Caroline se transformou e eu nunca mais serei a mesma.

4.2 Sobre tensionamentos e rupturas

Início de mais um semestre e lá estávamos nós: sentados em círculo pensando no planejamento das atividades daquele novo período do curso. Naquele momento, a nossa maior dificuldade era pensar em atividades que pudessem ser interdisciplinares e envolvessem as disciplinas de "Telejornalismo", "Tecnologias de Comunicação" "Edição" e "Arte e Estética". A disciplina integradora – Projeto Interdisciplinar em Comunicação (PIC V) – era responsável por articular os conteúdos relacionados à interdisciplinaridade entre as citadas disciplinas. Isso significa que, além dos conteúdos específicos de cada uma, também era preciso pensar em algo (um produto midiático) que exigisse dos alunos articulação entre as demais disciplinas. Tendo essa demanda em mente, propusemos que os alunos apresentassem um minidoc (com até 15 minutos de duração) e um site com o tema "cidade". A proposta do minidoc surgiu tendo por base articular o exercício com os conteúdos audiovisuais abordados em Telejornalismo, com o processo de edição presente na disciplina de Edição, com a dimensão estética em Arte e Estética e, finalmente, de forma mais específica, com a elaboração do site em "Tecnologias da Comunicação".

E lá estava eu iniciando um novo semestre. Minha expectativa era alta porque aquela era uma turma de ação e que já vinha desenvolvendo conteúdos audiovisuais desde o primeiro ano do curso por iniciativa dos próprios alunos. Eu já os conhecia e sabia que o perfil da turma era bastante complicado em determinados aspectos: ela tinha dois grupos claramente formados. Um era mais engajado em questões sociais e discutia tendo por base essa perspectiva, ao passo que o segundo grupo (menor em número, mas bem mais explosivo) entendia que a universidade poderia ser pensada por meio de uma óptica puramente meritocrática e mais voltada, do ponto de vista político, para a direita. Enquanto o primeiro grupo era composto majoritariamente por alunos bolsistas e petianos⁵³, o segundo exibia um perfil de alunos mais voltados para

⁵³ Alunos ligados ao Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes – Educomunicação, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

estágios, negócios, envolvimento com empresa-júnior etc. Destaco aqui que existiam alunos que transitavam nos dois grupos, ou seja, existiam alguns mais alinhados ao primeiro grupo e que também desempenhavam atividades na empresa-júnior do curso, por exemplo. Devo ressaltar ainda que essa era a minha visão particular da turma. Não se trata de certo ou errado e, sim, e tão somente, de uma maneira de ver/perceber aquela realidade naquele determinado momento.

As primeiras aulas foram relativamente tranquilas. Nada de surpreendente, tudo na normalidade. A proposta de exercícios práticos em todas as aulas foi relativamente bem recebida pela turma e tudo transcorria dentro do esperado e planejado (novamente o meu planejamento entrando em cena). Ficou claro para mim que, enquanto alguns alunos se esforçavam o mais que podiam para serem melhores, outros simplesmente executavam as atividades sem muito comprometimento. Para eles, era apenas uma questão de "ser aprovado na disciplina". Essa percepção me incomodava muito, mas entendia que não havia muito que eu pudesse fazer quanto a isso e, mais, era preciso "acolher a diferença dentro de mim" (numa clara e evidente referência à Levinas) e aceitar que nem todos seriam tocados pela disciplina, por mim ou por quaisquer outros elementos simplesmente porque eu assim o desejava.

Além disso, os alunos também estavam enfrentando dificuldades com relação ao empréstimo de equipamentos do curso: câmeras, microfones etc. Por conta de um furto ocorrido no semestre anterior, e também pensando em preservar os poucos materiais de que dispunha o curso, o Colegiado do curso decidiu suspender os empréstimos. Os alunos não podiam mais simplesmente fazer empréstimos; era preciso, a partir do momento daquela decisão, agendar com o técnico. O equipamento só sairia junto com o técnico responsável. Isso exigia um trabalho de planejamento e produção maior por parte dos alunos. No laboratório de audiovisual o curso dispõe de dois técnicos, sendo um cinegrafista e um editor de imagens. Para piorar o cenário, naquele semestre só pudemos contar com o cinegrafista porque o editor de imagens estava em período de licença-saúde. Todas as edições ficaram a cargo dos próprios alunos e, como incentivo, ofereci pontuação extra para essa atividade.

No decorrer do semestre, e também de acordo com o meu planejamento traçado na reunião de planejamento coletivo, propus um exercício relacionado

às formas de narrativa audiovisual. Para tanto, pedi que os alunos apresentassem, em uma semana, uma reportagem televisiva sobre o tema escolhido por eles para desenvolverem o minidoc. Eles poderiam usar trechos de entrevistas já coletados para o minidoc, imagens gerais, músicas etc. A reação foi imediata:

“Como assim? Utilizar coisas que já coletamos para o minidoc?”

Exatamente.

“Mas isso é inviável...”

É plenamente viável e a televisão faz isso com relativa frequência. Não desista antes de tentar.

“Professora, se fizermos isso vamos acabar com nosso minidoc.”

Não vão. O que vocês farão é um exercício com a narrativa.

“Você quer que apresentemos, em uma semana, o que deveríamos apresentar apenas no final do semestre?”

Não. Quero que vocês apresentem uma reportagem com o mesmo tema do minidoc. O que ficou para o final do semestre foi o minidoc e não a reportagem.

“Eu não vou usar as imagens que já coletei para o meu doc.”

Fica a seu critério. Se for possível, faça novas imagens. Se não, use as que vocês já captaram.

Naquele momento, duas coisas ficaram claras para mim: os alunos não tinham compreensão das diferenças existentes entre um minidoc e uma reportagem e, talvez em decorrência desse desconhecimento, percebi que também não tinham dimensão do que era um trabalho em equipe e não em grupo. Enquanto o primeiro pressupõe a atuação conjunta de diferentes atores com distintas habilidades para completar o todo, o segundo invoca um agrupamento de pessoas com os mesmos interesses. A equipe pressupõe necessidade de ações conjuntas; o grupo não necessariamente. Dando

sequência, expliquei – em uma aula – as especificidades de uma reportagem televisiva e destaquei a enorme distância que existe entre ela e um documentário. A começar pela forma de produção, a reportagem televisiva é pensada em relação a uma estrutura hierárquica porque ela será encaixada em um telejornal, em uma programação dentro de uma emissora. Não se trata de um produto isolado. Ela obedece a alguns padrões muito claros, tais como a existência de fontes (entrevistados) que apresentem diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, dados complementares e até conflitantes que permitam ao telespectador ter uma dimensão maior da questão que se coloca em debate (PATERNOSTRO, 2007; CURADO, 2002; YORK, 2006).

A reportagem demanda um trabalho de produção intenso porque trabalha com dados, com debate, com o oferecimento não apenas da informação pontual, mas também com os desdobramentos desta. Por essa razão, pode-se fazer reportagens sobre temas "frios" porque será como "re-visitar" um fato já ocorrido com novas informações sobre seus desdobramentos, impactos, consequências. Do ponto de vista da narração, o repórter normalmente aparece no vídeo e confirma sua presença no local dos fatos por meio da gravação de passagens. Do ponto de vista técnico, a edição de uma reportagem depende, diretamente, do telejornal para o qual ela é pensada. Uma mesma reportagem pode ser editada com um ritmo mais dinâmico, com entrevistas mais curtas para um telejornal do horário do almoço e ser mais extensa para o telejornal da noite. Essas opções estão diretamente relacionadas ao público-alvo daquele telejornal, às características de sua audiência.

Acrescenta-se a isso o fato de que a televisão é sustentada por um modelo de negócio que se baseia, ainda hoje, em venda de publicidade para um determinado horário. Conhece-se, portanto, o perfil do telespectador de um determinado horário. Pensando nisso, é possível compreender também que as questões ideológicas se espalham ainda nesse processo e tudo isso fica bem claro em uma reportagem que nada mais é que a resultante desse complexo sistema. As reportagens nem sempre refletem o fato em si, mas sim a visão de mundo do repórter, do produtor, do editor e de outros sobre o fato. Incidem sobre ela ainda os valores da emissora, seus acordos financeiros e diversos outros interesses que fogem de nossa alçada e escopo de discussão.

Por outro lado, o documentário pressupõe sensibilidade e a captação de um olhar diferenciado por parte do documentarista que, diferentemente do jornalista (repórter), não tem a preocupação com o tempo de fechamento do telejornal. O documentarista está mais voltado para a produção audiovisual como arte. E, se é assim, interessa a ele expressar, por meio das telas, sua concepção de mundo (PENAFRIA, 1999; RAMOS, 2008). Embora existam documentários jornalísticos, é importante lembrar que existe uma liberdade maior na produção desses materiais, principalmente no que se refere a experimentações. O documentário permite uma série de possibilidades na elaboração de uma narrativa que supera a estrutura canônica das reportagens de televisão (OFF - SONORA - PASSAGEM - OFF - SONORA). Aqui é importante destacar que o público ao qual se destina o documentário é também bastante distinto daquele ao qual se destina a reportagem. Enquanto o documentário está mais voltado para o cinema (porque não raro pressupõe uma lógica contemplativa), a reportagem está mais relacionada à televisão. O documentário não é, majoritariamente, produzido pensando em distribuição televisiva. Se assim o fosse, esse produto seria elaborado conforme a lógica das grades televisivas e não é isso o que ocorre.

O início de uma reportagem é demarcado pela produção, que é composta por coleta de informações gerais, agendamentos de entrevistas etc. O repórter, após realizar as entrevistas e gravar os OFFs, pensará em uma estrutura para a reportagem. Por mais que o processo de produção já parta de um esqueleto, ou um de pré-roteiro, cabe ao repórter (em um trabalho realizado junto com o editor de imagens), a tarefa de definir como efetivamente contar a história. Normalmente, não há muitos desvios quando se compara a pauta com o resultado final obtido na tela. Os desvios podem ocorrer, mas não são uma regra. No que se refere ao início da produção de um documentário, a ideia de um roteiro não é amplamente aceita. Isso ocorre porque o roteiro funciona muito bem quando se pensa em produções ficcionais, uma vez que estas demandam cenários, locações específicas e, se não houver um roteiro, todo o planejamento ficará prejudicado ou até inviabilizado. Entretanto, tal afirmação deve ser relativizada quando a temática abordada pelo documentário está relacionada à não ficção. Diferentemente do repórter, o documentarista quer captar a sensibilidade do entrevistado e não apenas a sua fala. A fala, aliás,

nem sempre diz muito sobre o que se busca saber. Um bom exemplo disso pode ser visualizado em *Quem matou Eloá?* (2016). As falas do documentário são bastante racionais, frias. Não há tentativa de sensibilizar os entrevistados. A tessitura da sensibilidade aparece no final. Não é a fala que revela alguma coisa; a bricolagem delas é que nos faz refletir sobre algo que já passou. Por mais que se tenha um roteiro, o fato é que muitos detalhes serão revistos em função das nuances percebidas pelo cinegrafista, da atmosfera que envolve a entrevista etc. O roteiro é apenas um guia e não uma amarra ou camisa de força. Ele serve tão somente para sinalizar um caminho.

Também a forma de trabalhar os produtos audiovisuais é bem distinta. Enquanto a reportagem passa por um processo de edição para ser adequada a um tempo específico, o documentarista trabalha com a lógica da montagem para dar sentido ao resultado final. Montar é diferente de editar; a montagem pressupõe colagem, amálgama, liga. A edição, por sua vez, parte de cortes que devem ser juntados posteriormente, formando uma história com sentido. Por essa razão, é comum que muitas pessoas reclamem quando oferecem uma entrevista a um repórter e veem o resultado final na televisão. Na edição pode ocorrer a distorção da fala, a alteração do contexto ou o obnubilamento de outros fatores importantes que explicam o que o entrevistado diz. No processo de montagem é mais difícil que isso ocorra porque busca-se o sentido do todo, os antecedentes, o contexto, o cenário, os desdobramentos. Entretanto, o que se observa – tanto em reportagens quanto em documentários – é que o problema não é técnico ou reflexo da falta de tempo (como alegam muitos profissionais) e sim de ordem subjetiva, porque se relaciona ao senso ético dos profissionais envolvidos no processo.

O documentário não escapa ileso. Jorge Furtado ganhou notoriedade e vários prêmios ao produzir *Ilha das Flores* (1989) e escancarar que, numa determinada localidade, as pessoas eram colocadas – em escala de importância – após os porcos. Anos depois, em 2011, o documentário *Ilha das Flores: depois que a sessão acabou*, mostrou uma outra nuance daquilo que havia aparecido em 1989 no material de Furtado. A repercussão foi tão negativa que o próprio cineasta afirmou, no final do material de 2011, que *Ilha das Flores* não era um documentário, e sim uma ficção. Tal afirmação causa

estranhamento porque logo nos dez segundos iniciais de seu filme, aparece na tela a seguinte frase: "Este não é um filme de ficção".

Em que pese toda a questão ética que envolve essa discussão, é salutar destacar também a existência dos *mockumentaries* ou documentários falsos. Oriundos de uma junção entre ficção e documentário, os *mockumentaries* aparecem como híbridos segundo a lógica de que o documentarista busca abordar um assunto ficcional de forma "verídica", ou ainda como "uma obra de ficção enunciada de forma a emular um filme documentário" (SUPPIA, 2013, p.61). Eles se tornaram mais frequentes principalmente a partir de materiais como *Sereias*, produzido pelo canal Animal Planet. O filme conta com entrevistas com especialistas, dados gerais e detalhes impressionantes como, por exemplo, o som do bloop, que seria o som do fundo do mar. Produzido por meio de relatos e entrevistas com "especialistas" e contando com a apresentação de diversas teses, *Sereias* é um *mockumentary* que pode levar o telespectador desavisado a acreditar que ele é real. Em verdade, ele é real. O assunto tratado por ele é que não é. A construção em forma de documentário é que colabora para essa sensação de realidade, de investigação, de algo que foi comprovado. *Sereias*, no entanto, não é o único projeto dessa natureza e está muito distante de ser o primeiro. Suppia (2013) cita que o gênero tem antecedentes históricos, como, por exemplo, o romance radiofônico *A guerra dos mundos*, de H. G. Wells (1939), dirigido por Orson Welles. Da mesma forma, tratava-se de uma obra de ficção tratada com um formato que inclina – quase que instantaneamente – a referência para algo não ficcional. Nesse esteio, muitos *mockumentaries* se convertem em verdadeiros projetos transmidiáticos, a exemplo do *Blair Witch Project*, que deu origem primeiramente ao site (para divulgação e também como parte da história) e, num segundo momento, ao filme *A bruxa de Blair*.

É verdade ainda que a fronteira entre documentário e reportagem televisiva tem se tornado cada vez mais tênue. Essa permeabilidade se deve muito às tecnologias digitais, que permitem novos fluxos narrativos em espaços virtuais. Os webdocs e os documentários interativos (ou idocs) são bons exemplos dessa permeabilidade. Nos primeiros, a produção é pensada para ser distribuída pela Web. Não necessariamente pressupõem interatividade, mas levam em consideração a forma de recepção de conteúdo audiovisual por

meio da Web e contam, não raro, com estratégias para renovar a atenção do telespectador-usuário, como a serialização. No caso dos documentários interativos, o telespectador se converte ainda em produtor do conteúdo porque ele define os caminhos dessas narrativas (LEVIN, 2016). Esses materiais também utilizam estratégias transmidiáticas (JENKINS, 2009) para envolver os sujeitos em narrativas cada vez mais conectadas (JENKINS; FORD; GREEN, 2014). Ademais, é importante perceber que nos *living docs* (ou, numa tradução simples: documentários vivos) o telespectador se converte também em protagonista, porque suas escolhas impactam diretamente no desenvolvimento da história (GAUDENZI, 2013).

Ainda no que se refere às fronteiras entre documentário e reportagem televisiva, é importante destacar que as tecnologias digitais permitem novas possibilidades, mas a hibridização dos formatos não nasceu com elas. O cineasta João Batista de Andrade já desenvolvia, na década de 1970, documentários que abordavam questões sociais com forte viés jornalístico, como *Migrantes* (1973) e *Wilsinho Galileia* (1978). Também Eduardo Coutinho fez importantes experimentações que misturavam documentário e reportagem no Globo Repórter, na TV Globo, na mesma época. Os documentários produzidos tanto por João Batista quanto por Coutinho no contexto da televisão (e, por extensão, da reportagem televisiva) exibiam maior sensibilidade, entrevistas praticamente sem cortes que permitiam ao entrevistado realmente construir um raciocínio, enquadramentos mais próximos, planos-sequência (que passaram a fazer parte das reportagens televisivas apenas recentemente). Diferentemente das reportagens, que exibem começo, meio e fim, os documentários sugerem, conduzem o raciocínio do telespectador, sensibilizam e, por fim, revelam uma nova forma de ver um acontecimento, tanto do passado quanto do presente ou futuro.

Tendo todo esse contexto em mente e após ouvir todas as críticas dos alunos em relação ao exercício que eu havia proposto, retomei as atividades e fui firme diante dos subterfúgios da turma. Finalizei aquela aula com a indicação de que eles deveriam buscar fazer tudo de forma autônoma e não me coloquei à disposição. Eu queria saber como eles fariam e o que me apresentariam diante da demanda apresentada. O exercício tinha como objetivo fazer com que os alunos ganhassem ritmo também, pois muitos ainda

buscavam produzir as matérias jornalísticas de acordo com a lógica do jornalismo impresso, que pressupõe dinâmica bastante distinta daquela praticada no jornalismo televisivo. Além disso, produzir para a televisão implica pensar em imagens e numa nova forma de narrar um acontecimento ou uma história. É preciso levar em consideração todas essas especificidades e entender que não se trata apenas de uma nova mídia, mas, sobretudo, de uma nova forma de pensar. É preciso, portanto, aprender a pensar de outra forma, pois nem tudo que o cabe no texto escrito surte o mesmo efeito na televisão.

Aquela semana transcorreu sem percalços. Isso me preocupou porque comecei a imaginar quais saídas os alunos teriam encontrado para fazer a apresentação da reportagem. Minha curiosidade seria sanada em nosso próximo encontro. Passados alguns dias, lá estavam eles na sala. Percebi que um grupo estava insatisfeito pela forma como seus componentes se comportavam: mãos inquietas, bocas tortas, olhares raivosos. Um aluno desse mesmo grupo me chamou mais a atenção: sua expressão era a típica *blasé*. Em realidade, essa foi sempre a impressão que tive dele durante minhas aulas, mas nesse dia aquela expressão me chamou mais a atenção. Era como se nada o comovesse. Em aulas anteriores, o que eu percebia era que a expressão de seu rosto era como se fosse um "diga-me algo que eu não saiba". Nada o desafiava. Até certo ponto, eu conseguia entender um pouco disso porque se tratava de um aluno com algum conhecimento prévio sobre audiovisuais. Surpreendeu-me, no entanto, a mesmíssima expressão no dia da apresentação das reportagens. A sala estava inquieta e também um pouco tensa. Ao mesmo tempo em que os alunos queriam exibir o resultado do trabalho, existia um certo receio no ar e eu sentia isso ao olhar para eles.

Cumprimentei todos os alunos e iniciamos a aula. Os equipamentos foram instalados e as apresentações já iam começar. Olhei ao redor e observei o receio de todos, com exceção de um grupo. Pensei em sugerir que eles abrissem a sessão de apresentação de reportagens. Quando estava quase verbalizando minha sugestão, um grupo se candidatou a abrir a sessão. Era um grupo que estava trabalhando com o tema "família" e, como não poderia deixar de ser, imaginei que se tratava de uma reportagem leve. Esse pré-conceito mudou logo nos primeiros segundos de exibição do material: de repente, surgiu na projeção da parede a imagem do deputado Marco Feliciano

discutindo o que era uma família de acordo com os preceitos de sua igreja. Em seguida, outras imagens que incitavam a discussão sobre o conceito de família. Quando percebi, o material já estava acabando. Eu fiquei totalmente envolvida pela discussão feita pela reportagem. Eles conseguiram romper a barreira do "lugar comum" e apresentaram algo que reposicionava uma discussão importante nas sociedades contemporâneas. Não bastasse isso, conseguiram fazer uma conexão com um tema em discussão, qual seja, o Estatuto da Família. Finalizada a apresentação, fiz uma análise breve do material. Elogiei a forma como o tema foi abordado e destaquei que as técnicas de edição utilizadas conferiram identidade de reportagem televisiva ao material. Outros grupos apresentaram seus materiais e continuei com a mesma postura. Optei sempre por fazer primeiramente os elogios e, na sequência, as indicações de melhoria. Observei que, de fato, todos haviam utilizado trechos de entrevistas e imagens captadas para o minidoc e, embora existisse uma expressão de inconformidade por terem que exibir esses conteúdos antes do esperado, havia, simultaneamente, satisfação pela reportagem produzida.

Finalmente, o último grupo fez sua apresentação. Tratava-se justamente daquele cujos membros possuíam bons equipamentos para a edição de vídeos. Além do mais, esse grupo também vinha desenvolvendo materiais audiovisuais desde o primeiro período do curso. Não por acaso, alguns de seus membros não se impressionavam com nada, inclusive o aluno que tanto me incomodava por sua expressão *blasé*. Era como se ele lembrasse a todo mundo o quanto minhas aulas eram inúteis. Por conta de todo esse cenário, eu esperava (e boa parte da sala também) uma super-reportagem. O grupo havia escolhido trabalhar com a temática de "João Relojoeiro". Assisti ao material e não entendi absolutamente nada da temática. A reportagem estava mal editada, sem começo, meio nem fim. Era uma bricolagem sem conteúdo. Finalizada a exibição, não fiz elogios e fui diretamente para as críticas. Na minha concepção, os erros ali eram primários demais, principalmente para um grupo que já conhecia algo sobre audiovisuais e edição. Quando iniciei as críticas, percebi que a sala assentia em concordância e o grupo permanecia impassível, numa postura arrogante. Em um determinado momento, eu disse: "Pela ausência de conteúdos, isso não é uma reportagem televisiva". Em

resposta, um dos membros do grupo disse, em tom bastante ríspido e agressivo:

"Essa reportagem é um protesto".

Eu argumentei: *Pode ser protesto, mas não é reportagem.*

O aluno rebateu: *"Então, que seja apenas um protesto. Essa é nossa resposta a você por ter nos obrigado a utilizar nossas imagens inéditas do minidoc. Fizemos o que foi possível fazer. Você também não se colocou a nossa disposição para esclarecer dúvidas".*

Pronto! A discussão seguiu até chegar ao ponto de o aluno questionar a natureza da atividade proposta e sugerir que ela havia "surgido do nada", como um imprevisto da professora despreparada. A minha ira aumentou, mas eu segurei a explosão de raiva. A arrogância daquele ser me irritou profundamente. Senti real vontade de perguntar a ele o que um ser tão elevado estaria fazendo em uma universidade. Respirei fundo e superei esse pensamento. Retomei minha postura de professora e expliquei que a atividade estava programada desde o início do semestre e que o grupo perderia pontos por conta da ausência de elementos constituintes de uma reportagem televisiva. Um dos membros do grupo se ateu a dizer apenas que "concordava" e percebi que aquela era uma tentativa de encerrar a discussão. Uma aluna de outro grupo sintetizou um pouco daquele caos da seguinte forma:

"Acho que o que eles estão tentando dizer é que não gostamos de ter que usar as imagens do doc porque não havíamos imaginado isso anteriormente."

Entendo. Mas, ainda assim, não entendi a narrativa: qual a história do João Relojoeiro? Se minha única fonte fosse essa reportagem, eu nada saberia sobre ele.

"Mas é que nós estamos focando o minidoc. Já coletamos imagens e entrevistas exclusivas para ele. Não íamos colocar nessa reportagem e vamos arcar com os prejuízos".

Ótimo, verbalizei em resposta.

Do meu ponto de vista, se o exercício surpreendeu e os fez sair da mesmice, ótimo. Missão cumprida! Telejornalismo não é feito só de conteúdos previamente pautados. É preciso estar atento, compreender as diferentes linguagens audiovisuais e seus formatos. E, mais do que isso, é preciso entender que não se domina os conteúdos.

Foi uma aula tensa e muito irritante para mim, não pela discussão em si, mas pelo tom adotado pelo aluno em questão, que sempre teve uma postura impassível durante minhas aulas. Após aquele “show de horrores”, porque foi assim que eu enxerguei aquela situação, fiquei imaginando que os alunos estavam confundindo as atividades. Não se tratava de ineditismo e o grupo estava tratando a história como se ela fosse desconhecida. Ninguém estava reinventando a roda ali, mas aquela era uma opção do grupo e eu deveria respeitar. Não existiam mais motivos para discussão, afinal, o minidoc seria apresentando alguns dias depois e eu compreenderia (pelo menos era o que eu imaginava) a proposta do grupo. Não só a minha expectativa, mas também a de muitos colegas que chegaram a verbalizar isso estava nas alturas: o que tanto mais eles haviam descoberto a respeito da história de João Relojoeiro? Qual era a “cereja do bolo”?

Curiosidade e expectativa foram aumentando ao longo dos dias. Eu me questionava o que mais o grupo teria descoberto para guardar tais imagens como se fossem um “achado” que se relacionasse a uma história “inédita”. Diferentemente dos temas escolhidos por outros grupos, tais como esportes em Uberlândia, família etc., a história de João Relojoeiro é amplamente conhecida (embora pouco divulgada). De fato, na cidade, o caso dos irmãos Naves (que eram de Araguari, e não de Uberlândia) ganhou mais destaque que o caso de João Relojoeiro. A documentação do caso é precária e quase não existem registros oficiais que possam ser consultados. Eu sabia que seria um trabalho difícil e árduo, da mesma forma como também sabia que o grupo era muito capaz. Em nenhum momento duvidei da habilidade e talento daqueles meninos. Eu estava curiosa para assistir aos minidocs.

A exibição começou e, atendendo a um pedido do professor da disciplina Projeto Interdisciplinar em Comunicação V, os grupos deveriam exibir seus

minidocs e sites e, em seguida, passariam pela arguição dos professores das disciplinas relacionadas: Edição, Estética, Tecnologias e Telejornalismo. Trata-se de um processo comum para todos.

Ao longo de cinco horas, assisti a vários minidocs e fiz diversas perguntas aos alunos. Novamente constatei que todos desenvolveram o audiovisual seguindo um certo fluxo e respeitando o encadeamento de ideias. Por fim, e também atendendo a pedidos do próprio grupo, assisti (e os demais professores também) ao minidocumentário intitulado “Quero preces e nada mais⁵⁴”. Um material de excelente qualidade surgiu na tela. Boa edição, sonorização e efeitos. Muitas entrevistas bem produzidas. A história de João Relojoeiro, no entanto, ficou, uma vez mais, não contada. O material revela, de forma sugestiva, como se deu a morte de João. Há, inclusive, certo sensacionalismo. Aqui, devo destacar, sensacionalismo não deve ser confundido com espetacularização. Enquanto o primeiro termo está relacionado à exacerbação das sensações numa transmissão telejornalística (ou audiovisual, de forma geral), como batidas sincopadas em vinhetas de abertura, efeitos visuais, enquadramentos fechados para causar comoção no espectador etc., a espetacularização está voltada à representação de um cenário, de um contexto, de uma situação de forma simplificada, atendo-se apenas a uma parcela muito pequena do todo. Essa pequena parcela acaba por ser elevada, equivocadamente, a status de expressão total da realidade.

O material, que mexeu muito com nossos sentidos, gerou também incômodo – quase que generalizado – logo nos primeiros segundos de exibição. Relembrando a estratégia utilizada por Furtado em *Ilha das Flores*, surgiu em *fade in* a logomarca da Universidade Federal de Uberlândia (Figura 1), em seguida a frase “Este filme não foi financiado por dinheiro público” (Figura 2) e, finalmente, a “A Universidade Federal de Uberlândia apresenta” (Figura 3).

⁵⁴ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dwLcMxZKvaU> Acesso e 24 jan 2017.

Figura 1

Fonte: *Quero preces e nada mais* (2016)

Figura 2

Fonte: *Quero preces e nada mais* (2016)

Figura 3

Fonte: *Quero preces e nada mais* (2016)

Após a apresentação do filme do grupo, iniciamos a etapa de arguição. Antes mesmo que os professores se manifestassem, uma aluna demonstrou seu incômodo, deixando sua opinião bem clara diante de todos. Ela disse que não concordava com a frase inicial do minidoc. Da mesma forma, outros colegas da sala também manifestaram o mesmo incômodo, mas de forma menos veemente. O debate foi longo e um dos professores chegou a ser enfático ao destacar que o material trazia uma contradição intrínseca, uma vez que se afirmava que não havia financiamento público, mas, ao mesmo tempo, a frase estava envolta, por um lado, pelo logotipo da universidade e, na outra extremidade, pelo nome dela. O grupo contestou todas as críticas feitas e seguiu afirmando que a frase estava relacionada ao fato de que o material foi produzido com recursos próprios. Em que pese a dificuldade de provimento de recursos técnicos aos alunos por parte da universidade, esses alunos ignoravam totalmente o papel dos professores (funcionários públicos) no processo de produção do filme. Esse fato também ficou evidente nos créditos finais, pois, enquanto os demais grupos creditaram a orientação a todos os professores constituintes da interdisciplinaridade naquele semestre, o grupo em questão apenas creditou o professor da disciplina em questão (como se aquela fosse apenas uma atividade para a obtenção de nota para aprovação). Tal como havia feito na ocasião da atividade envolvendo a reportagem, argumentei que novamente não havia compreendido o fluxo narrativo. Uma vez mais: se dependesse apenas daquele material, eu não saberia de aspectos básicos da história de João Relojoeiro, tais como quem foi tal pessoa, o que ocorreu com ela, as consequências e o desfecho do caso. O grupo argumentou que aquele era um material complementar, ou seja, a produção partia do pressuposto de um conhecimento prévio do telespectador. Entendi e não mais discuti.

Existia ainda mais um aspecto que me incomodava de maneira pontual. Um dos membros do grupo insistia em afirmar que eu não precisava entender o material porque aquilo era arte. Ele se apoiava nessa afirmação como se aquilo fosse uma tábua de salvação e o isentasse da necessidade de qualquer explicação. Por mais que eu quisesse discutir essa questão, lembrei-me de Alain Bergala ao discorrer sobre a hipótese-cinema. De acordo com o autor (2008, p.30), a “arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento

perturbador dentro da instituição”. Existia algo em mim que lutava por uma interpretação, por uma compreensão. Finalmente, ao me recordar de Bergala (2008) e das profícuas conversas que tive com minha orientadora ao longo do curso de doutorado, percebi que eu era quem precisava evoluir.

O incômodo havia mexido comigo, mas eu precisava respeitar sem tentar aprisionar o grupo em minhas formas de avaliação fechadas. Eu me calei e não dei mais vazão a essa discussão, mas não havia aceitado realmente. Quando olhei para a sala, no momento daquela apresentação, reparei que muitos colegas estavam incomodados com o grupo. O produto exibido era bom, mas percebi que era a postura arrogante dos membros do grupo que dificultava a aceitação pelos demais colegas da sala. Diante de qualquer tentativa de questionamento, a resposta era a mesma: “*isso é arte*”. Tal postura gerava afastamento e antipatia. Era como se a liberdade permitida pela arte estivesse circunscrita apenas a alguns escolhidos, sábios e conhecedores. Novamente, Bergala me veio à mente quando afirma que “a arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem *academicismo exibicionista*, nem *intimidação cultural*. Esse tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica” (BERGALA, 2008, p.47, grifo meu). Arte é liberdade e não deve ser confundida como um “dom”. É essa visão, que, aliás, faz com que muitos se afastem dessa forma de pensamento e termina por negar visões mais sensíveis.

Apesar disso, demorei a aceitar aquela postura do grupo. Em verdade, a aceitação só ocorre agora, neste momento em que relato o fato. Precisei desta experiência, deste tempo, necessitei das leituras para, enfim, aceitar algo que eu não compreendi e sigo sem compreender. O mal-estar gerado pela frase inicial, no entanto, perdurava. A discussão poderia ter se alongado mais, mas precisou ser encerrada por conta do horário e de outros compromissos dos que estavam ali (alunos e professores). Fiquei bastante incomodada com a colocação do grupo com relação à questão do financiamento do material. Passadas algumas horas e após uma espécie de sedimentação de tudo o que havia ocorrido, comecei a enxergar o fato com mais clareza. A analogia com o processo de decantação se deve ao fato de que, de acordo com a Química, sedimentar/decantar pressupõe a separação de uma mistura heterogênea em que o elemento mais denso tende a ocupar o fundo de um recipiente. Da

mesma forma, percebi que a minha relação com aquele grupo era bastante heterogênea. Na aula, tentamos uma mistura, mas não houve uma ligação genuína no sentido de não ser mais possível visualizar limites entre um elemento e outro. Muito pelo contrário: a agitação da aula (tal como no processo químico) é que nos manteve unidos. Passado aquele momento, houve a separação entre nós. Algo ficou sedimentado (foi para o fundo) e liberou a visão para o líquido que restou acima. O que foi para o fundo foi a emoção do momento, a liberação de adrenalina, o debate exaltado. Restou a percepção de que, em verdade, o que me incomodava não era a crítica em si, e sim a sensação de afronta, a sensação de inutilidade. Minha visão foi clara: incomodou-me o fato de que eles enfatizaram que minha atuação naquele material foi inexistente. Eu sequer havia conseguido inquietá-los. Passei em branco, não fui percebida por eles.

Ao voltar para casa naquele dia, fiquei pensativa, mas já não esperava nada. Para mim, a discussão estava encerrada. Percebi, no entanto, que o debate seria prolongado de uma outra forma. Após avisos, acessei meu *Facebook* e reparei que a discussão ali já estava bastante acalorada. Um dos alunos do grupo se manifestou em resposta aos questionamentos de uma aluna e também em relação ao dos professores. Em poucos minutos, o debate ganhou projeção e outras pessoas (que não estavam diretamente envolvidas no episódio) começaram a se manifestar.

José da Silva com [XXXXXXX](#) e [Vanessa Matos Dos Santos](#).

23 de junho ·

Gostaria de esclarecer algumas questões que foram colocadas hoje durante a apresentação dos documentários de PIC V. A Thalita realizou uma pergunta, e, por não se encaixar no debate, o grupo preferiu se abster da resposta. Como percebemos que alguns professores ficaram incomodados com a frase que colocamos no início do documentário, achamos pertinente explicar a nossa decisão e oferecer uma resposta ao questionamento feito pela colega. Primeiramente, não mudamos de ideia. Nosso documentário não foi financiado por dinheiro público. Há uma diferença clara entre utilizar a estrutura do estado, que é pública, e ser financiado pelo mesmo. Se, por exemplo, eu entro em um ônibus público para me locomover até o local de gravação ou um

estúdio grande utiliza as estradas estatais para transportar equipamentos, ou até mesmo realizam uma filmagem em uma praça pública, nós fomos financiados por dinheiro público? Ora, como alunos da universidade e como qualquer outro cidadão, podemos utilizar um espaço público para viabilizar nosso documentário. "Financiamento é uma operação financeira em que a parte financiadora, em geral uma instituição financeira, fornece recursos para outra parte que está sendo financiada, de modo que esta possa executar algum investimento específico previamente acordado". Por favor, me digam, onde está a operação financeira? Existe uma diferença entre financiamento e utilização de equipamentos da universidade que, pasmem, eu pago através de impostos, é público. Só haveria financiamento em nosso documentário se a universidade reservasse recursos específicos do seu orçamento para viabilizar, por meio de um contrato previamente estabelecido, a produção. Quanto a contradição levantada pelo professor Rafael em relação a ser liberal e usar a logo de uma universidade federal antes da polêmica frase, digo, não há nenhum problema. Em uma metáfora: o estado quebra minhas pernas e me dá uma muleta, a decisão mais pertinente é, obviamente, aceitar as muletas. Mas, agradecer por elas seria burrice. Se estamos em uma universidade federal é porque nossas famílias trabalham durante cinco meses do ano para financiá-la através de impostos, ou seja, qual a opção nos resta: pegar de volta o que nos foi tomado a força ou pagar duas vezes pelo mesmo serviço? Qual a esquizofrenia? Anarcocapitalismo? Passamos longe. Colocamos a frase e estamos satisfeitos com o resultado, incomodamos. É uma crítica e foi feita para isso. Não somos estritamente contra obras financiadas por dinheiro público, que não é o caso da nossa, pelo contrário, gastamos quase R\$4.000 para ouvirmos críticas não ao material apresentado, mas a uma frase. Somos favoráveis a uma transição gradativa ao financiamento privado. O que somos contra é a utilização de dinheiro dos pobres em obras que os mesmos não verão, ou em obras de "arte" em que seus idealizadores enfiam o dedo no cú uns dos outros. Por isso o protesto. Foi abordado o fato de que sermos orientados por professores pagos com dinheiro público significa que fomos financiados pelo estado. Me desculpe, mas é impossível fazer qualquer coisa sem a presença do estado que, no Brasil, é gigantesco. O salário é dos professores, não do estado. É evidente que isso não se trata de um

financiamento e nos espanta vocês não perceberem isso. A frase continua lá. Abraços! E, por favor, assistam ao documentário em um equipamento adequado para tecer suas críticas.

<http://queroprecesenadamaais.wix.com/assistir>

Ass: José da Silva e demais membros do grupo

Essa publicação (ou *post*, como é comumente chamado) gerou um debate intenso e, como eu estava participando de bancas de trabalho de conclusão de curso, não tive como respondê-lo prontamente. Li e fiquei indignada. Cheguei a ensaiar algumas linhas, mas percebi que precisava aguardar um pouco mais. Além de indignada com o fato de os alunos terem ido resolver isso numa rede social virtual, eu estava muito cansada e não queria gerar mais estresse. Aguardar seria, portanto, a melhor alternativa. Minha resposta chegou mais tarde, no dia seguinte, justamente após a realização das leituras que eu já vinha fazendo no curso deste doutorado. Meu escudeiro daquele dia foi ninguém menos que Emmanuel Lévinas. Embora seja amplamente conhecido como o filósofo do Outro, um dos elementos balizadores da filosofia levinasiana é a ética que, por sua vez, se origina por intermédio da sensibilidade. Na verdade, o autor propõe uma ética da alteridade que parte da premissa da abertura incondicional para o Outro. Essa abertura incondicional é, nada menos, que o respeito ao que o Outro tem de diferente. Trata-se, sobretudo, de aceitá-lo sem tentar torná-lo o Mesmo. O Outro aqui não deve ser entendido como uma única pessoa e sim como a humanidade, numa perspectiva plural. Negando a Ontologia, Lévinas defende que o sentido das coisas não está no conhecimento por parte do Eu egoísta e sim na relação que o Ser estabelece com o Outro. É preciso enxergar e reconhecer o outro (o rosto) sem, no entanto, reduzi-lo ao Mesmo.

A infelicidade do Ser – ou ainda o mal-estar da civilização, para resgatar uma terminologia freudiana – está no ensimesmamento, no individualismo do Ser que se fechou em si mesmo. Essa situação de não sentido, antes de tudo, da própria existência, é o que Lévinas chama de *// y a* ou, na tradução para o português, o há. Este “há” corresponde a um Ser impessoal, desprovido de significação, de sentido. Todas as vezes em que o Ser busca atribuir conceitos

ao Outro ele pratica, na verdade, uma forma de violência. Ao olhar para o Outro com suas próprias lentes, o Ser atribui a ele sentidos que são dominados por ele (o Ser). Olhar genuinamente para o Outro é despojar-se do Eu e ir para o lugar de Ser para o Outro, Ser em razão do Outro. Ser, na perspectiva do Outro, pressupõe uma responsabilidade ética por ele e por tudo que ele é e não necessariamente significa, conceitua. A plena aceitação do outro sem compreensão (no sentido de não atribuir-lhe sentido, utilidade) é o que Lévinas chama de alteridade. Não importa, o Ser é e eu o respeito tal como é porque o olho a partir de suas lentes. Eu me vejo nele e enxergo, no extremo, aquilo que nos faz humanos.

Tal exercício é, no entanto, um desafio de pensar nas sociedades contemporâneas que se pautam pelo ideal da individualidade. O Outro não pode ser aprisionado pelos conceitos predefinidos do Ser. Reconhecer a alteridade é acolher o Outro, ainda que inapreensível, insondável. Aquilo que não se pode “prender”, capturar, congelar, foge do controle, geralmente causa incômodo e a sensação de estranheza. É preciso, no entanto, aprender a conviver com esse incômodo e buscar formas de transformá-lo em aprendizado: aprender a olhar pelos olhos do outro. Ao mesmo tempo, de acordo com o filósofo franco-lituano, o crescimento do homem se dá à medida que ele é capaz de compadecer-se com a dor do outro.

Pensando numa perspectiva distinta, Lévinas procura libertar a *sensibilidade* de um olhar reducionista. A análise de suas obras revela que o autor apresenta pelo menos três concepções: sensibilidade como fruição, sensibilidade como contato e proximidade e, finalmente, sensibilidade como ferida e vulnerabilidade (SERRA, 2006). Não se trata de uma forma hierárquica e sim complementar na descrição do que é a sensibilidade para Lévinas. O primeiro momento, caracterizado pela fruição, busca superar o estatuto tradicional da sensibilidade. Lévinas busca superar o estatuto tradicional, embora ainda resgate elementos oriundos do tradicionalismo (expresso pelas concepções notadamente kantianas). De acordo com esse primeiro momento, a relação que o homem estabelece com o mundo se dá de acordo com a lógica do utilitarismo. O mundo deve ser explorado; homem e mundo existem de forma subordinada à fruição gratuita.

A concepção de sensibilidade como proximidade e contato, por sua vez, aparece no segundo momento e é caracterizada pela abertura entre os seres, por entrar em contato com o Outro. Nessa perspectiva, a sensibilidade é um “acontecimento de proximidade” (LÉVINAS, 1994) que atravessa o Ser para tocá-lo. Sentir é, portanto, tocar. Mas esse “tocar” não deve ser compreendido como o tato das mãos apenas. Trata-se do tato da carícia, do t (ato), ou seja, do tato que se faz ato (SERRA, 2006). Finalmente, a sensibilidade é também permitir-se ser tocado, impactado pelo Outro. Proximidade, para Lévinas (1990, p.144), é “fruir e sofrer pelo Outro”, num movimento de exposição total. O terceiro momento – sensibilidade como ferida ou ruptura – traduz justamente a doação, posto que “a dor da ruptura só efetiva quando transmuta em renúncia e generosidade” (SERRA, 2006, p.12).

Em síntese, a sensibilidade, para Lévinas, é um ato de vulnerabilidade, ou seja, é tornar-se vulnerável ao Outro, responsabilizar-se pelo Outro. Colocar-se nas mãos de Outro implica a formação, necessariamente, de feridas e rupturas. Mas, por outro lado, são essas ranhuras que serão capazes de tornar o Ser mais forte e plenamente responsável pelo Outro. De acordo com a óptica levinasiana (2005), as ranhuras é que proporcionam o conhecimento do quanto se pode suportar em nome do Outro, num processo de pura doação por amor. Distante do Eu-Tu buberiano, Lévinas (2002; 2005) apregoa que o Outro sobrepõe-se ao Eu.

Após as leituras de Lévinas, pude perceber, finalmente, o quanto é difícil respeitar os pontos de vista que são distintos dos nossos, principalmente quando são expostos de forma agressiva. Entendi que já não cabia a postura da Vanessa professora e sim a da Vanessa-para-o-Outro. Eu me debatia entre os extremos: a professora que se sentiu desrespeitada e a aluna que também gostaria de poder posicionar-se numa discussão daquele tipo (caso acontecesse comigo). Ademais, também me peguei refletindo sobre tudo o que já havia estudado do ponto de vista pedagógico. A didática não havia me ensinado a enfrentar situações como aquela. O aluno nunca foi (e nunca será) o ser desprovido de conhecimento, mas é difícil se ver num embate com ele. Tendemos sempre a evitar embates porque eles exigem muito de nós: argumentação, desprendimento de energia etc. Por outro lado, percebi que era preciso saber como canalizar tanta energia desprendida. Afinal, o que restava

depois de tudo aquilo? Apenas a destruição? Pensei na passagem de um furacão. O que resta depois que ele passa? Num primeiro momento, a destruição. Mas, num segundo momento, veremos a possibilidade de reconstruir e de forma mais sólida, melhor, mais adaptável. Pensando nisso, redigi a resposta que segue:

[Vanessa Matos Dos Santos](#)

Bom dia, pessoal!

Vamos lá! Agora, após as últimas bancas de TCC I, tenho condições de responder ao post. Agradeço pela marcação. Obrigada pelos esclarecimentos, José da Silva, mas acredito que ele deveria ser feito em sala de aula. “Lavar roupa” no facebook nunca é uma boa alternativa. Antes de mais nada, percebo que o grupo está reagindo a uma “poda” ou “corte” sofrido durante a apresentação de ontem. Entendo e respeito o processo de vocês. Entendo ainda que paira sobre este post uma espécie de indignação e, de certa forma, até um grito mudo por reconhecimento. Como educadora (sim, eu sou jornalista e educadora), gostaria de falar um pouco sobre a poda. O que é uma poda? Para que serve? Podas não são realizadas para destruir, desmatar etc. Ao contrário, podas são feitas para que as plantas possam crescer mais fortes e vigorosas. Além disso, as podas direcionam o crescimento. Isso não significa que sejam indolores, ok? Entendo que, forçando uma analogia, o grupo sofreu uma poda para direcionar o crescimento. De qualquer forma, gostaria de destacar que o debate é sempre importante. Opiniões divergentes fazem parte do cotidiano, mas o fato de respeitá-las não nos obriga a aceitá-las. Mas, é sempre importante ter em mente que, no contexto de uma universidade, se uma determinada pessoa exerce a função de professor (ou podador, se preferirem), é porque certamente tem algo a compartilhar (atentem-se para a palavra “compartilhar”). A frase colocada no início do documentário de vocês causou (e causa) desconforto sim. Se esta foi a intenção do grupo, ok. O grupo alcançou êxito, mas isso não quer dizer que todos devam aceitar, concordam? É importante ouvir as críticas. Destaque-se outro ponto: estas críticas nada tem a ver com o custo final do material. Bom seria mesmo se todos pudessem gastar pelo menos a metade do que vocês gastaram para produzirem seus materiais. Esta, no entanto, não é nossa realidade. Pena... Para finalizar: o

grupo vem adotando uma postura bastante complicada, que tem dificultado o relacionamento com o podador e, pelo que tenho observado, até mesmo com as demais plantas do jardim. Tomem cuidado com isso. É mais ou menos o que ocorre com um cacto: fica resistente e ninguém se atreve a podá-lo, mas permanece sozinho no deserto...

Será que esta não seria uma boa oportunidade para entender o que foi a poda? Não seria uma abertura para um diálogo maduro, honesto, respeitoso e que propiciasse menos acúmulo solitário de água no cacto e mais partilha?

A analogia com a questão das plantas veio justamente no momento em que eu observava as árvores no campus da Universidade. Às vezes eu converso com as plantas, mas naquele dia as árvores chamaram especialmente minha atenção. Percebi que existiam pelo menos duas formas de entender as podas. Segundo a primeira forma (talvez a mais corriqueira), poda é aquilo que me tolhe e me indica caminhos muitas vezes distintos daqueles que quero seguir. De acordo com essa visão, poda é aquilo que me adéqua, forçosamente, à vida em sociedade. Por outro lado, numa segunda vertente, poda é também aquilo que me ajuda a crescer. Sem as podas, as árvores que eu observava naquele exato momento já teriam perecido. Seguramente, se estivessem crescendo livremente em uma mata selvagem não precisariam de podas. Mas a vida em sociedade exige podas. A Educação é, em si, já uma forma de poda. Da mesma forma, também a Justiça o é. É impossível negar que as instituições no sentido *lato* do termo acabam tolhendo algumas liberdades, mas, por outro lado, tais mecanismos se destinam à normatização da vida em sociedade. Não cabe a discussão aqui sobre esse aspecto de forma mais profunda. Só o destaco aqui porque me recordei das leituras que fiz de *Emílio*, de Rousseau. Há um trecho em que, ao discutir os processos de adaptação pelos quais passa o homem, Rousseau afirma: “Finalmente unimos o uso dos membros ao de suas faculdades; fizemos um ser atuante; só nos resta, para completar o homem, fazer dele um ser amante e sensível, isto é, *aperfeiçoar-lhe a razão pelo sentimento*” (ROUSSEAU, 1992, p. 224, grifo meu). É certo que a concepção de sentimento de Rousseau é um pouco distinta daquela que trabalho aqui, mas o sentido de aperfeiçoamento da

razão com base no sentimento deve ser resgatado. Foi esse sentido que me despertou. O excesso de razão nos cega. O ideal – inatingível, por sinal – de perfeição faz com que neguemos a riqueza das imperfeições e dos percalços. É justamente o percalço que nos faz crescer e retira as lentes sociais tão viciadas que há tempos carregamos. Reconhecer a imperfeição – a minha e a do Outro – é que me permite avançar. Fora desse pensamento, não há sentimento; resta apenas a lógica fria de sempre.

Após muito tempo de reflexão, redigi o texto e o postei em resposta ao grupo. Não pretendia ser grosseira e queria abrir o caminho para um diálogo. No dia seguinte, um dos alunos do grupo me enviou uma mensagem para que marcássemos uma conversa. Infelizmente não consegui atendê-lo prontamente por conta do acúmulo de trabalho e bancas no fim do semestre.

“Quero conversar contigo, até em nome do próprio grupo, não para argumentar ou questionar, mas apenas ouvir e dialogar. Dizem que conversar com as plantas faz com que elas cresçam mais rápido, né? kkkkk Se pudesse ser hoje, seria ótimo”.

Esse relato me fez lembrar sensações e me observar. É importante fazer o movimento de autoanálise. Se eu pudesse mudar o passado, teria conversado com aqueles alunos o mais rápido possível. Por outro lado, também percebo que aguardar é importante porque a reverberação precisa de tempo para ocorrer. Aquele episódio causou fissuras em mim porque me mostrou que, pelo choque, pelo atrito, é possível crescer e amadurecer. O tensionamento é necessário porque ele força a abertura que nosso egoísmo não nos permite ver, desvela nossas fraquezas e nos faz recordar o quanto somos imperfeitos e incompletos. Isso é comunicação genuína; o restante é troca de informação.

4.3 Sobre afetos e sensibilidade

“Vocês estão me ouvindo? Não é possível... Eu falo, repito e vocês não se abalam. Vocês estão passando bem? Parece que vocês morreram, mas continuam a viver. Onde é que está a vontade de viver de vocês?”

Com essas palavras, manifestei a minha insatisfação com aquela turma. Eu já estava falando há quase uma hora e nada de obter qualquer tipo de reação deles. A situação tornou-se insustentável quando reparei que muitos estavam em seus celulares enquanto eu falava. Qualquer assunto parecia ser mais importante do que aquela aula. Além da frustração e sensação de inutilidade, eu também estava realmente triste. Eu havia me preparado muito para aquela aula: li, reli, revisei materiais, pesquisei novas publicações. Tal esforço tinha uma razão: naquele semestre eu estava ministrando aulas de Projeto Interdisciplinar em Comunicação IV. A disciplina estava fora daquelas com as quais eu me identifico e, por conta disso, entendi que um esforço maior seria necessário. Aquela era a disciplina que, naquele semestre, era responsável por integrar Jornalismo Impresso, Planejamento Gráfico e Radiojornalismo. O resultado final dessa integração é o jornal-laboratório do curso: Senso Incomum.

Na aula daquele dia eu estava abordando o processo de pesquisa de público, mas os alunos definitivamente não estavam interessados. Uma aluna especificamente me chamava muito a atenção: inquieta, distante e, ao mesmo tempo, atenta ao que ocorria na sala de aula. O comportamento dela me intrigava. Eu queria saber como ela conseguia oscilar tanto em tão pouco tempo. Não me ocorreu, como muitos professores fazem, questioná-la sobre o que eu estava falando anteriormente porque eu sabia que ela responderia prontamente. Aqueles olhos atentos me deixavam inquieta. Ela mexia no celular com tanto nervosismo que foi impossível não notar que algo não estava bem com ela. Sem querer assustá-la, fui me aproximando aos poucos e, quando percebi, já estava falando com ela. Em vez de falar da disciplina ou mesmo de repreendê-la, deixei que o meu lado mais sensível falasse mais alto. A expressão de agonia dela era como se fosse um pedido de socorro mudo. Sem que eu me controlasse, falei: *“Eu queria tanto saber o que você pensa”*. Ela se surpreendeu e sorriu.

O semestre transcorreu de forma tensa: alunos correndo de um lado para o outro reclamando de tantos afazeres e professores lotados de atividades. Percebi que aquela aluna havia se integrado às atividades, embora eu a percebesse se isolando daquele universo em seus livros em muitos momentos. Aos poucos, notei que o comportamento dela foi mudando: estava mais aberta e mais falante. Mesmo nos momentos de debates acirrados em sala, ela parecia mais tranquila. Finalmente, após três edições do jornal-laboratório, o semestre estava acabando. No semestre seguinte, eu iria para minha zona de conforto: a disciplina de telejornalismo. Não via a hora de tudo aquilo acabar, pois eu estava cansada e não conseguia enxergar qual havia sido, exatamente, a importância da minha presença naquela disciplina. De qualquer forma, ver os jornais prontos era já muito gratificante para mim e eu me dei por convencida: havia feito o meu papel.

Alguns dias se passaram e lá estava eu com aquela mesma turma, mas dessa vez com a disciplina que me deixava mais confiante. Eu estava indo da zona de esforço para a zona de conforto. Essa sensação era evidente porque eu lia (e ainda leio) sempre sobre o tema, assisto a diversos telejornais e também acumulo alguma experiência prática na área. Do alto do meu excesso de confiança que espraiava arrogância, eu achava que não teria muitos desafios naquele semestre quando, já no meio do curso, recebi a carta daquela aluna que, no semestre anterior, havia chamado tanto a minha atenção pela sua inquietude.

Nesses últimos dias, refletindo sobre certas circunstâncias mudadas na minha vida, lembrei-me de um incidente em particular que ocorreu no início do ano. Num dia particularmente triste – alguns dias após uma briga tempestuosa com uma prima que eu amava, e da qual eu era confidente –, eu ainda estava magoada e pensativa, tanto por algumas palavras dela quanto pelo contexto em si. Nesse dia, eu estava na faculdade pela manhã, ajudando na diagramação do jornal laboratório da minha turma. Em um de meus momentos de “ausência” do mundo – tão frequentes naquele fim de período em especial –, uma de minhas professoras, com o olhar cravado em mim, soltou uma frase que de imediato me chamou a atenção: “eu queria tanto saber o que você

pensa”. Àquela frase, indaguei o motivo. Minha professora então respondeu que me sentia distante e que notava isso pelo meu olhar, tão “longe” e perdido às vezes. Não me lembro bem da minha reação naquele momento, mas imagino que devo ter retribuído a atenção dela com algum tipo de sorriso emocionado, o mesmo que me veio ao rosto ao recordar esse pequeno diálogo. Hoje, ainda aluna dela, noto cada vez mais a preocupação genuína que ela tem com cada um de seus alunos, e a atenção e precisão com que ela capta os nossos semblantes, sejam estes caretas cômicas ou fisionomias de dor ou introspecção. Ministrando a disciplina de telejornalismo – que desperta amor ou ódio nos futuros jornalistas, quando não ambos simultaneamente –, minha professora acaba por estimular nosso crescimento emocional e nos instigar a enfrentar nossos temores, sem, no entanto, esconder aquela nota de afeto que permite distinguir o verdadeiro mestre do professor comum. A lembrança daquele dia tão sombrio no meu coração, ao qual a frase dela lançou um fulgor de luz, me fez refletir que nunca precisei carregar o mundo nos ombros, e muito menos enfrentá-lo sozinha. Não se trata de um reconhecimento tardio, mas sim da realização do processo de amadurecimento que marcou meus últimos meses e me iniciou num processo de “cura” com a minha universidade e o seu ambiente, os quais eu antes tanto repudiava. Descobri que ali está se passando uma das melhores épocas da minha vida, que fiz amigos preciosos naquele lugar e que acima de tudo, eu nunca, jamais, estarei sozinha. Tudo é uma questão de abrir os olhos para as pessoas ao meu redor e compreender que elas estão ali, invariavelmente, para me ensinar alguma coisa; e algumas terão a capacidade de serem bênçãos, ainda que por um breve momento. E graças à Vanessa, descobri isso bem a tempo. Não é de admirar a gratidão que senti quando me lembrei daquelas suas palavras, tão simples, mas tão poderosas.

Maria da Silva, 19.

16 de maio de 2015

Dedicado à Vanessa, a minha incrível professora de telejornalismo, que ao ler esse texto se emocionou e mais uma vez me tocou com seus comentários e seu imenso carinho.

A carta da Maria da Silva me tocou muito, mas me fez, sobretudo, mudar radicalmente a tônica das minhas aulas. Eu, que entrava em sala sempre muito dura, com planejamentos rígidos, disposta a fazer desabar falsas premissas populares em torno do telejornalismo (tais como: “tem que ser bonita para estar na TV”, “tem que ter padrinho rico” etc.), de repente me vi voltando alguns anos. Quem era a Vanessa? Por que ela precisava esconder seus afetos? Por que tinha que ser tão dura?

De repente me vi Vanessa aluna de graduação. Não tinha o menor interesse em Telejornalismo (na época, o nome da disciplina era Jornalismo Televisado I e II) e detestava aquelas aulas que, para mim, eram enfadonhas. Incomodava-me a forma como as aulas eram dadas: não havia muitas aulas práticas e passávamos grande parte do tempo em sala de aula (tal como acontecia nas disciplinas teóricas). A divisão entre teoria e prática já não fazia muito sentido para mim, mas eu permanecia ali sem nada discutir porque não tinha argumentos e nem qualquer sugestão que pudesse tornar tudo aquilo menos pesado. Realizei a primeira gravação após meses de aula e não obtive o retorno que eu gostaria. Senti que foi apenas algo formal. Fiquei com impicância de tudo. Atribuí à disciplina a pecha de fútil porque não foi algo que me desafiou, que não me fez crescer e sequer me fez ler algo novo ou de forma inovadora. Em síntese, não comunicou nada para mim. Em verdade, eu ficava com raiva de ter que parar de fazer meus relatórios de iniciação científica para ir àquela aula que nada me agregava. A professora sequer sabia meu nome ou meus anseios. Eu me sentia “massa” no pior sentido. Naquele ano eu jurei que nunca trabalharia com algo tão inútil como telejornalismo.

Mas a vida tem seus caminhos e essa foi justamente a área para a qual eu me direcionei tempos depois. Tive a oportunidade de vivenciar e experienciar (no sentido benjaminiano) diferentes formas de fazer telejornalismo. Todo o meu preconceito ruiu e eu sou grata por isso. Do ponto de vista da docência, no entanto, ainda restavam alguns preconceitos que precisavam ser vencidos. Resgatei na memória meus estudos na área de Educação. Imaginei, num primeiro momento, que, talvez, as aulas da professora que tive não privilegiassem meu estilo de aprendizagem e, por isso,

ocorresse um desinteresse tão grande de minha parte. Estilos de aprendizagem são, no entendimento de Alonso, Gallego e Honey (2007), que, por sua vez, apoiam-se na definição de Keefe (1988 *apud* ALONSO; GALLEG0; HONEY, 2007), as características cognitivas, afetivas e fisiológicas que servem como indicadores relativamente estáveis de como os discentes percebem, interagem e respondem em seus ambientes de aprendizagem. Essa definição privilegia características mentais, emocionais, sociais e fisiológicas. Além disso, os estilos de aprendizagem não devem ser confundidos com os estilos cognitivos. Enquanto esses últimos são mais estáveis, os estilos de aprendizagem podem sofrer alterações em função de treinos e exercícios específicos.

Existem outros fatores que também influenciam no processo de conhecer o aluno. A personalidade dos Sujeitos (docentes e discentes), a motivação e o clima do grupo gera um “Estilo da Classe”, ou seja, um resultado específico quando todos compartilham situações de ensino e aprendizagem. Esse “Estilo da Classe” explica porque professores que utilizam o mesmo estilo de ensinar em diferentes classes não obtêm os mesmos resultados de aproveitamento e aprendizagem. Por outro lado, também os alunos que têm um determinado estilo de aprendizagem e compartilham aulas em que o docente teoricamente utiliza métodos que privilegiam seus estilos não aprendem da mesma forma. A ideia de “ajustar” os estilos de ensinar aos estilos de aprender tem sido constantemente rechaçada, principalmente por conta da diversidade de formas de ensinar que nem sempre podem ser perfeitamente encaixadas às preferências dos alunos. Ademais, assumir que as atividades sejam pensadas apenas com o objetivo de encaixá-las no estilo do aluno pressupõe uma acomodação que não leva o discente a desenvolver outras habilidades de aprendizagem por meio do exercício constante de outros estilos. Por outro lado, oferecer atividades radicalmente contrárias ao estilo predominante de um aluno como motivação pode resultar em uma situação frustrante em que o discente acumula fracassos diante das dificuldades que não consegue resolver. Sobre esse tema dos ajustes, os autores (2007) ponderam, com base em seus estudos, que existem fortes indícios de que alunos e professores podem, muitas vezes, ser beneficiados por “desajustes”, pois têm a oportunidade de desenvolver outras formas de aprendizagem. O

que pode ser feito é um equilíbrio e uma ponderação, por parte do docente, das atividades trabalhadas que podem ora privilegiar um estilo, ora outro. Ademais, existem atividades que, por sua natureza, estão voltadas mais para determinados estilos que para outros⁵⁵.

Retornando à carta da Maria da Silva, em outubro de 2015 participei de um congresso na cidade de Cartagena de Indias, na Colômbia, que tratava o tema dos Estilos de Aprendizagem⁵⁶. Eu buscava interlocuções que pudessem me auxiliar na compreensão daquele desafio com o qual eu me deparava. O diagnóstico dos estilos de aprendizagem me ajudava até certo ponto, mas não respondia a todas as minhas perguntas. Eu entendia que aquele era um primeiro passo importante, mas não encontrava ali as respostas para todas as demandas com as quais eu me deparava. Participei ativamente do congresso e, inclusive, aproximei-me um pouco mais da interface neurociências e educação. Peguei uma série de indicações bibliográficas e já tinha planos para as leituras das próximas férias. Ainda assim, existia um certo desânimo em mim porque não havia encontrado as respostas que eu tanto buscava. Imediatista, eu não fui acostumada a sentir nada. Eu sabia calcular. O sentimento não podia ser calculado e, até aquele momento, era, para mim, algo não científico. No final do congresso, na sessão de encerramento, senti um estalo dentro do meu cérebro quando ouvi as seguintes palavras pronunciadas pelo Prof. Dr. Domingo José Gallego Gil⁵⁷: “Se queres ensinar matemática a José, é preciso conhecer, primeiro, José”. Era isso! Eu não conhecia meus alunos e não permitia que eles me conhecessem também. Essa era a razão de tanta dureza e frieza. Conhecer é mais que mera troca de informações porque pressupõe a abertura. De repente, eu me peguei fazendo algumas observações sobre os laços que estabelecemos cotidianamente.

Bauman (2004), por exemplo, ao analisar a fragilidade dos laços sociais na contemporaneidade, ressalta a solidão em meio à multidão. Relações líquidas são reflexos de tempos líquidos; a ideia de estar sem, no entanto, estar revelou-se como uma grande cilada. Embora tal situação possa ocorrer em

⁵⁵ Este parágrafo foi retirado, na íntegra, da tese de Santos (2013).

⁵⁶ 3^{er} Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje. Cartagena de Indias, Colombia, 2015.

⁵⁷ Do original, em espanhol: “Si quieres enseñar matemáticas a José, hay que conocer, primero, a José”.

qualquer contexto (posto que colocar-se depende, necessariamente, da vontade do sujeito), as tecnologias digitais permitiram um incremento desses cenários. Inicialmente, os tecnófilos defendiam que as tecnologias permitiriam uma nova forma de sociabilidade e de aproximação. De fato, as tecnologias digitais propiciaram novas pontes entre as pessoas e isso deve ser destacado. Muitas relações se estabeleceram (e se estabelecem todos os dias) por meio das redes sociais virtuais, mas ainda falta o contato humano, o odor, o calor, o sentir a temperatura, observar como piscam os olhos do Outro de perto. Tudo isso contribui para que eu saiba como é o sabor dessa relação. É claro que existem relações estabelecidas por meio das redes virtuais e que se tornam bastante coesas e duradoras. Mas o que discuto aqui é o contato pessoal. Quando o Outro não está presente, não me sinto literalmente afetada por ele. A relação é, em grande medida, construída apenas no âmbito mental em diferentes instâncias. Na presença física, tenho os movimentos paralinguísticos que me ajudam a compreender o discurso do Outro. Quando tenho o contato pelo telefone, posso apreender o tom da voz, a ênfase dada à determinada palavra, o ânimo, a energia. No caso do texto, posso estabelecer conexão com aquilo que é escrito, mas grande parte da relação fica a critério da minha imaginação (MARCONDES FILHO, 2010).

O sabor do Outro só fica claro (e pode se tornar conhecido para mim) à medida que eu permito que passe a fazer parte de mim. Tal como acontece com a degustação de um prato que é composta não apenas do paladar em si, mas segue um conjunto que sofre a influência da experiência visual, de cheiros, texturas etc., quando o alimento chega ao meu paladar, todos os outros movimentos estão em ação também. Nada acontece de forma isolada. Por fim, decidirei se gosto ou não do sabor quando ele passar a fazer parte de mim. Quando ocorrer o contato e a ligação entre o que me é oferecido e o que sou, é que perceberei se a resultante (a sensação resultante dessa liga) me agradou ou não (SPINOZA, 1994). A comida passa a fazer parte do que eu sou enquanto substância. Da mesma forma, a dimensão textual e imagética proporcionada pelas tecnologias digitais me auxiliam na formação de uma predisposição para o Outro, mas, em essência, só conhecerei seu sabor quando permitir que ele faça parte de mim, quando eu me tornar seu abrigo

(LÉVINAS, 2005), quando me misturar a ele e, juntos, formarmos uma terceira substância que será diferente da soma de nós dois.

Percebi, finalmente, que eu não conhecia o sabor dos meus alunos. Aliás, recusava-me a permitir que eles também me conhecessem. Decidi então que já era hora de me permitir ser afetada (no sentido de afeto, do latim clássico: *commuovere*⁵⁸) por eles. De acordo com Muniz Sodré (2013, p.29), esse sentido contém o significado da emoção que, na concepção do autor, corresponde a "um fenômeno afetivo que, não sendo tendência para um objetivo, nem uma ação de dentro para fora (a sensação, vale lembrar, é de fora para dentro) define-se por um *estado* de choque ou de perturbação na consciência". Assumindo que o afeto pode corresponder, portanto, a um abalo, a uma descarga de energia psíquica oriunda de polos opostos de consciência, pode-se perceber que o afeto, de alguma maneira, move, comove o ser, tal como proposto por Spinoza (vide página 92 desta pesquisa). Em sua raiz latina, a palavra emoção, por sua vez, refere-se à ideia de movimento (MUNIZ SODRÉ, 2006; FIORIN, 2007). Nessa perspectiva, a emoção é, portanto, um afeto ou uma energia que me movimenta espiritualmente, aquilo que me move. A paixão, por seu turno, implica um estado duradouro, donde "falar da vida como uma paixão é falar, filosoficamente, da vida como uma dinâmica em que se morre continuamente para deixar surgir o inesperado, ou o novo da existência" (MUNIZ SODRÉ, 2006, p.31). No dia em que eu questioneei a Maria da Silva, eu estava, na verdade, morrendo de alguma forma; morreu a professora e nasceu a Vanessa na sala de aula. Eu me emocionei e pude observar o que se passava ao meu redor. Pude ser tocada pela Maria e perceber seu pedido de auxílio. Os planejamentos e conteúdos são importantes, mas não são tudo. Percebi que o que tocou a Maria da Silva foi o fato de que, de forma livre, antes de decidir ensinar-lhe como fazer pesquisa de público, eu decidi saber quem era ela, o que se passava com ela. De forma muito tranquila e até deixando de lado todas as questões didáticas, naquele dia eu simplesmente quis saber o que estava acontecendo com ela. O meu interesse estava completamente voltado para o ser humano que ali estava em seu mais frágil estado; aquele ser que, com olhar aflito, parecia clamar pela

⁵⁸ Cf.: Muniz Sodré (2006, p.29).

atenção de alguém. Oscilando entre a razão (aqui representada pela professora que deveria ater-se apenas ao conteúdo da aula) e a emoção (a Vanessa que não conseguia ignorar o olhar perturbado da Maria da Silva), percebi que era possível encontrar um ponto de equilíbrio, pois quando eu a questioneei não me despi do papel de professora. Eu me despi da postura socialmente aceita e atribuída a uma professora.

Quando eu achei que estivesse perdendo o controle, foi justamente o momento em que mais o tive. É interessante observar, no entanto, que, até ler a carta enviada por ela eu não havia me dado conta de tudo que agora escrevo neste relato metapórico. Assim como eu tanto falo em sala de aula, eu vivenciei uma aprendizagem que aconteceu não no momento exato em que se deu o fato, mas sim no seu eco, na sua ressonância, no seu recordar. A temporalidade metapórica foi distinta nesse caso. No momento em que recebi a carta dela eu me surpreendi e percebi que deveria reorganizar muitas coisas nas minhas aulas. Mas não apenas isso; passei a questionar a dureza professoral e também com a vida de uma maneira geral. Neste exato momento em que escrevo (e o leitor percorre estas linhas comigo) a sensação ressurgiu de outro modo. Os ecos nunca são os mesmos porque sempre os olhamos com o véu da nossa vivência e das experiências que acumulamos ao longo da vida. Isso mostra que as memórias são extremamente vivas e, diferentemente do que apregoa o senso comum, não estão presas e circunscritas ao passado. A ocorrência do fato em si pode ter se dado em um tempo no passado, mas a ressonância é eterna. Passado, presente e futuro existem apenas por causa do agora que, por sua vez, é a base de uma temporalidade. Atendo-me mais à questão do passado propriamente dito, recordo-me de Certeau (1994), para quem o passado não é algo cristalizado, a expressão de uma memória restrita, mas está relacionado à historicidade, ao movimento, à continuidade, ao fluxo incessante. Importa não exatamente o que se fez, mas sim os passos que serão dados a cada momento, pois “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1987, p.34). Lembrar-se é reviver e refazer-se sempre.

Neste momento, despida do olhar do pesquisador que apenas observa, percebo que a “cura” que a Maria da Silva menciona não ocorreu apenas para

ela. Eu também experimentei esse sentimento. Aqui, vale a analogia com a doença. A pessoa que experimenta um mal-estar causado por uma doença, via de regra, luta para ver-se logo livre dos incômodos e galgar a cura. A doença é o elemento novo que foi introduzido no meu organismo e não me fez bem. Sofro e padeço enquanto não encontro os meios para superar a doença e o desequilíbrio mental, físico e psíquico causado por ela. A cura se dá quando o organismo faz a leitura da doença e consegue desenvolver defesas para o corpo. Entretanto, por mais que a cura se processe, o organismo fica para sempre marcado pela passagem da doença. Do ponto de vista biológico, o organismo desenvolve, muitas vezes, anticorpos que manterão o corpo para sempre protegido. Mesmo em situações de interferência cirúrgica, o organismo também sairá marcado. A doença sempre marca de alguma forma. Com o fenômeno da comunicação acontece algo semelhante: eu me choco com algo, surpreendo-me com algo que muda a rota com a qual eu já me sentia familiarizada. Algo em mim se rompe, deixando-me enferma e, por causa dessa ruptura, passo a buscar a cura que só será alcançada a partir do momento em que eu me enxergar na situação. Para sempre estarei marcada por essa experiência. Posso até fazer uso de medicamentos para acelerar o processo de cura (o que equivale às lutas mentais que travarei em consequência do choque, quer seja para aceitá-lo, quer seja para refutá-lo), mas isso em nada muda o fato de que uma ruptura já foi sofrida.

Algumas ocorrências são capazes de produzir em nós cicatrizes oriundas de um ferimento. Com o tempo, a dor cessa e o ferimento cicatriza, mas a marca permanece lá. Ainda que se queira apagar essa marca de forma a não restar vestígios da existência dela, a recordação mental sempre existirá para nós. É interessante observar que isso não é ruim. Ao contrário, pode ser muito bom.

Em *A imagem de Proust*, Benjamin (1987) escreveu que, dada a aceleração constituinte da contemporaneidade, “as rugas e marcas em nosso rosto são assinaturas das grandes paixões que nos estavam destinadas. Mas nós, os senhores, não estávamos em casa”. A ausência, o não engajamento e a autodefesa denotam uma cisão no homem: novamente a situação de estar sem, no entanto, colocar-se integralmente na situação sem medo de senti-la. Perturbado pela insegurança e pelo medo, o ser não se coloca nas situações

que vivencia cotidianamente. É a instauração do vazio emocional. A ausência de construção de laços termina por dificultar o compartilhamento de experiências que são importantes na formação do ser. O ser não se desnuda porque tem receio das cicatrizes que essa exposição pode causar. É uma escolha.

A doença, por seu turno, nem sempre permite escolhas. Aliás, na maior parte das vezes, ela não é uma escolha e mesmo assim ocorre. Entretanto, o fato de não demonstrar as emoções não significa que o ser não as tenha. Ele as tem e as guarda dentro de si. A doença acaba surgindo como uma explosão das emoções contidas. Silva (1994) estabelece importantes relações entre a contenção das emoções e a ocorrência de doenças. De acordo com os estudos do médico, as doenças têm causas plurais (pluricausalidade) e é fato que muitas delas (especialmente as psicossomáticas) surgem em decorrência da contenção dos sentimentos. Do ponto de vista médico, as emoções se expressam diante de situações novas com as quais o organismo precisa trabalhar. A contenção das emoções pelos músculos voluntários acaba sendo descarregada nos músculos involuntários (coração, pulmões). O corpo acaba por expressar aquilo que o ser não quis (ou não pôde) verbalizar, de forma que “o adoecer de determinado órgão é a forma inconsciente do indivíduo proclamar seu sofrimento, por não conseguir fazê-lo de outra forma” (SILVA, 1994, p.87).

A dor no corpo é, em seu extremo, a materialização da dor da alma. O biológico não se separa do emocional; é um equívoco fazer essa distinção (NICOLELIS, 2011). Da mesma forma, o neurocientista Damásio (1996) entende que as modificações afetivas (e emocionais) interferem enormemente nas sinapses cerebrais e, conseqüentemente, na tomada de decisões que seriam, até pouco tempo atrás, consideradas apenas em seus aspectos biológicos. Em *O erro de Descartes*, Damásio propõe que a célebre máxima de Descartes (“*Penso, logo existo*”) precisaria ser revista para uma valorização do sentir. O autor sugere sua substituição por “*Existo e sinto, logo penso*”.

Nesse aspecto, a Maria da Silva estava correta ao declarar seu processo de cura. Sentir o ambiente, experimentar sensações, degluti-las, digeri-las e compartilhá-las... Todo esse complexo sistema é que proporcionou a sua cura. Para além disso, a cura também me foi proporcionada pela ressonância que

em mim causou (e causa). A cura foi justamente o que me permitiu vivenciar percepções sensíveis, aceitá-las e até mesmo me sentir confortável com elas.

4.4 Sobre percepções sensíveis e energia

Como dizia no tópico anterior, a carta da Maria da Silva me fez mudar radicalmente a forma como eu conduzia as minhas aulas. Após ler aquelas palavras, resolvi olhar ao meu redor e sentir mais a atmosfera em vez de apenas chegar com meus planos prontos. Aquele semestre estava sendo muito complicado e eu vivia estressada porque aquilo que eu havia planejado seria totalmente frustrado por causa da greve⁵⁹ dos técnicos administrativos. Eu necessitava do auxílio do editor de imagens e também do cinegrafista, mas entendia os motivos que os havia levado à greve. Era um direito e eu respeitava isso. Não obstante, estava já imaginando alternativas para aquele cenário. Um dia após a leitura da carta, cheguei à sala de aula mais cedo e resolvi simplesmente sentir o ambiente, a atmosfera que circundava aquele espaço. Quando cheguei naquele dia, a sala estava vazia e eu fiquei ali apenas olhando para o nada por alguns instantes. Eu precisava daquele tempo de desaceleração para poder reorganizar minhas ideias. A aula já ia começar e eu estava me perguntando o que diriam aos alunos, o que proporia a eles como alternativa à aula prática que eles não teriam (mas esperavam ter). Já estávamos no meio do semestre e eu teria que pensar em como conduziria as aulas a partir daquele momento.

Aos poucos os alunos foram chegando de forma que, após algum tempo, a sala ficou completa. Cumprimentei-os e logo iniciamos a aula. Comecei falando da questão da greve dos técnicos da universidade. Eu não tinha nada em mente naquele momento. Resolvi compartilhar com eles a situação para que, juntos, pudéssemos chegar a uma solução. Resolvi,

⁵⁹ No caso da UFU, o corpo docente não aceitou entrar em greve. Em contrapartida, cerca de 60% dos servidores técnico-administrativos da universidade aderiram à greve que durou 132 dias – a maior da história da Universidade (SINTET-UFU, 2015). Embora as atividades docentes continuassem, ficou claro que existia um comprometimento sério da qualidade de muitas disciplinas em função da ausência dos técnicos. A situação de crise exigiu de muitos professores medidas drásticas para que o semestre não fosse perdido.

literalmente, parar de buscar soluções e passei a sentir o clima da sala. Notei que alguns alunos de fato estavam buscando soluções. Outros, no entanto, só estavam ali, como dizemos usualmente, “de corpo presente”. Seus espíritos estavam mesmo muito longe dali. Diante dos debates que fizemos, elencamos duas possibilidades: 1) a disciplina seria toda ministrada apenas teoricamente; ou 2) alunos e professora iriam se arriscar em uma experimentação envolvendo o uso de dispositivos móveis (como *smartphones* e *tablets*) para a captação e edição de um telejornal. A votação foi feita em sala de aula e mediante muitos debates. Todos concordavam com o fato de que a segunda opção traria um enorme ganho do ponto de vista do aprendizado. Entretanto, sabia-se também que essa opção implicaria, necessariamente, o desenvolvimento de habilidades e competências bastante novas e, por isso, também desafiadoras.

Aqui é importante explicar que a segunda opção surgiu tendo por base uma piada feita em sala e propagada pelo *Facebook*. Na ocasião, um dos alunos estava me mostrando uma sátira feita por um site. Nas aulas, eu havia destacado que telejornalismo era algo coletivo, fruto de muitas colaborações. Na sátira postada pelo aluno (Figura 1), uma jornalista acumula a função de repórter e cinegrafista em uma gravação realizada na rua, ou seja, uma atividade que deveria ser colaborativa torna-se solitária em virtude da crise econômica e da diminuição das equipes de jornalistas por partes dos grandes grupos de comunicação do País.

Fonte: imagem da web

Figura 1: Sátira envolvendo a atividade de repórter de televisão

Diante dos debates, resgatei a imagem e incentivei os alunos a experimentarem não apenas o desenvolvimento de novas habilidades técnicas (como captação de imagens, captação de áudio e edição), mas, sobretudo, novos formatos telejornalísticos. Ainda que motivada por uma crise, aquela era uma excelente oportunidade para que praticássemos a produção de conteúdos noticiosos de forma inovadora (AGUADO; MARTÍNEZ, 2008; CANAVILHAS; SATUF, 2015).

Após extensa discussão, optamos por experimentar novos formatos. Em contrapartida, e tendo em vista o cenário de incertezas, propus a flexibilização na atribuição de notas para as produções resultantes desse novo contexto. Do ponto de vista pedagógico, a atribuição de notas é importante como forma de avaliação, mas não deve ser vista jamais como forma de punição. A flexibilização na atribuição das notas foi importante para que os alunos pudessem se desprender da ideia de não poder errar. O erro, naquela situação, seria muito bem-vindo, aliás. Experimentar sem medo só pode ser uma realidade se não existirem amarras que cerceiem a criatividade. Assim sendo, a única indicação que dei foi: *“apresentem um audiovisual jornalístico (e vinhetas de abertura, passagem de bloco e encerramento) para ser assistido em dispositivos móveis com, no máximo, 15 minutos de duração e terão a nota máxima se cumprirem os seguintes critérios: a) é preciso que tragam informações de interesse público; b) as informações precisam ser produzidas com fontes credíveis e entrevistados especialistas no assunto; e c) é preciso agregar algum tipo de novidade ao produto apresentado (pode ser na forma de edição, na narrativa, na forma de apresentação etc.)”*.

Entendi que oferecer as coordenadas de produção (sem que elas se constituíssem em amarras) era importante para que os alunos soubessem de antemão o que seria observado no material. Após esses esclarecimentos, a sala foi dividida em grupos compostos por cinco alunos. Em cada grupo (10 no total), os alunos deveriam se organizar para desempenhar todas as funções existentes na cadeia produtiva de um telejornal (produtores, repórteres, cinegrafistas, editores, diretores etc.). A captação das imagens e áudios foi inteiramente feita com celulares. Ficou claro que, em grande medida por conta da experiência prévia com a disciplina de Fotojornalismo, os alunos tinham

grande facilidade com enquadramentos e focos. A dificuldade estava concentrada na edição das imagens, pois, além da dificuldade de construção da narrativa audiovisual, os alunos também tinham receio de operar softwares de edição. Após vários testes com diversos programas, os próprios alunos optaram por utilizar o *Movie Maker*, da *Microsoft*, por conta da facilidade de acesso e utilização. A interface intuitiva facilitou o trabalho dos alunos e também quebrou a barreira do medo inicial de começar a edição de um vídeo. Aos poucos, os grupos começaram a perceber que era possível decidir quais caminhos seguir. A decisão sobre como contar uma história já não estava mais circunscrita ao editor de imagens que, não raro, é o profissional que acaba conferindo o “tom” final da produção audiovisual.

Paralela a essa produção experimental, os alunos também puderam experienciar a gravação de alguns materiais na Televisão Universitária da Fundação Rádio e Televisão Universitária de Uberlândia (RTU), ligada à UFU. O uso do espaço e também o auxílio (recursos humanos) faz parte de um Termo de Cooperação celebrado entre a Fundação RTU e o curso de Jornalismo da Universidade. Entendo que esse é um dos momentos mais importantes da formação porque permite que os alunos possam ver, tocar e manusear objetos da TV. Além disso, é importante porque é a oportunidade (única de muitos deles) de conhecerem o ambiente televisivo, a dinâmica de trabalho. Sempre percebo que os alunos passam a valorizar muito mais o telejornalismo – e o audiovisual, por extensão – quando experienciam esses momentos. O discurso – preconceituoso por sinal – de que “basta ser bonito para estar na televisão” cai por terra quando os alunos se veem dentro de um estúdio gravando algo efetivamente. Até a percepção do corpo muda quando os alunos estão em frente à câmera ou mesmo dirigindo um colega que está gravando um determinado conteúdo. Muda a percepção de si mesmo, fazendo com que novas experiências sejam possíveis, de modo que “o enigma reside nisto: meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o “outro lado” do seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo (MERLEAU-PONTY, 2004). A experiência de gravar traveste-se, portanto, em algo muito maior que a mera exibição de si (conforme será possível observar no próximo relato).

No final daquele semestre, a sala apresentou nove telejornais, ou seja, nove diferentes propostas. Apenas um grupo não conseguiu apresentar o material por problemas relacionados à dinâmica de seus membros. A produção dos materiais apresentados foi inteiramente pensada e produzida pelos alunos. Fizemos a exibição de todos os materiais (inclusive daqueles produzidos na TV Universitária) em sala de aula e, naquele momento, reparei um brilho diferente nos olhos dos alunos. Muitos estavam extremamente satisfeitos porque enxergavam o quanto haviam crescido com a proposta. Outros, no entanto, agiam como se quisessem se esconder, como se não se orgulhassem de suas produções. Eu estava em silêncio e anotei as frases que ouvi durante as exibições:

“Cara, que legal a ideia deles!”

“Por que não pensamos em fazer isso também?”

“Essa trilha não casou bem com essa imagem.”

“Escapou um erro de concordância aí, hein?”

“Olha como muda gravar no estúdio! Eu fiquei até mais bonita”

Reparei que as críticas ficaram mais evidentes quando os produtos exibidos eram aqueles inteiramente produzidos pelos alunos. Ouso inferir uma explicação para isso: a crítica foi, nesse caso, construída com base na comparação entre o que um aluno fez e o que seu colega fez ou deixou de fazer. A crítica acaba sendo formulada com mais segurança e propriedade porque se assenta na premissa de que “se eu pude fazer, ele também poderia”.

Além disso, também ficou evidente o orgulho que os alunos sentiam ao relatarem a forma como superaram suas dificuldades pessoais. A exibição foi realizada no último dia de aula e, pouco tempo depois, recebi a carta que segue.

Telejornalismo da Depressão? Nada disso!

“Boa tarde a você que acompanha o programa Jornalismo da Depressão. O tema de hoje é o pânico que todos os alunos que entram neste curso tem quando ouvem falar do famoso Telejornalismo”.

Enquanto todos os alunos sonhavam em entrar e estar na TV, eu queria apenas poder desempenhar as boas conversas que jornalistas tem com suas fontes e poder escrever sobre elas. Passaram-se os períodos e chegou então, o 5º período. Havia entrado professora nova na área e sua fama já era conhecida por todas as turmas, até mesmo naquelas que não tinham estudado com ela. Seu nome? Vanessa!

Quando ela entrou na sala, eu sabia, na verdade, senti que ela me colocaria na linha e quebraria todos os meus estereótipos e não me livraria das aulas práticas. Confesso que me bateu um desespero, a princípio. Tremia que nem vara verde nas primeiras gravações, parecia que a câmera ia me morder (é sério!). Mas, ao longo do tempo, isso me rendeu bons frutos. Passei a ver o telejornalismo de outra forma, reconheci sua função, que também era muito importante e que me ajudou a criar uma nova postura diante da produção que escolhi para amar e executar.

E isso tudo devo a você, Vanessa. Teacher essa que me colheu, que me ouviu, até mesmo nas situações mais inusitadas e na correria das gravações. Lembra o dia da pauta? Na gravação do segundo tele, Maria pergunta incessantemente sobre uma pauta, que poderia ser entregue depois, enquanto o mundo de Vanessa cai, quando os coleguinhas perdem suas fontes do estúdio. Ser professor tem disso é? Pois bem, acho que você vivenciou muitas cenas hilárias comigo e te agradeço por isso.

Agradeço porque hoje posso dizer, sem medo nenhum que, se me recrutarem, um dia, para ir pra TV, irei sem medo nenhum e ainda te mando um beijinho no fim do programa (é brincadeira, teacher!).

Você me fez enxergar que jornalismo é sensibilidade, é ouvir pessoas, é correr atrás daquilo que se quer, custe o que custar. É perder alguns fios de cabelo, mas ganhar sorrisos de pessoas que você jamais havia visto na vida, mas que passam pela sua e lhe ensinam grandes lições!

Companheirismo, beleza, elegância definem você Vanessa, divertida como só ela sabe ser, ela nos envolvia em suas aulas e nunca deixava a peteca cair. Nos passava uma força e um apoio que jamais me esquecerei. Riu conosco, compartilhou de nossos dilemas e alegrias!

Depois de tudo isso, a única coisa que me resta dizer é, obrigado, do fundo do meu coração! Por tudo, principalmente por me fazer enxergar o que realmente importa. O que importa é fazer o que amamos, independente de salário, status ou posição social. Jornalismo é alma, é sensibilidade e isso, se aprendi um terço, foi contigo!

Longe de pretender fazer uma análise de conteúdo ou mesmo discursiva da carta da aluna Maria José, atrevo-me a registrar em forma de relato o que percebo hoje num movimento de metaporização do metáporo. Pude perceber o quanto a prática é importante para os alunos. Digo isso não apenas em função da importância pedagógica, mas, sobretudo, do efeito psicológico de superação de uma limitação. A sensação relatada pela aluna de que a “a câmera iria mordê-la” é a expressão máxima do medo de se expor e de se ver despida de estratégias de defesa. Ademais, a parte da gravação ensina muito a respeito das técnicas redacionais para televisão. Observei, ao longo daquele e de outros semestres, que de nada adiantava pedir que os alunos adaptassem uma nota escrita para uma nota feita para ser lida na televisão⁶⁰ se, após isso, não lhes pedisse que gravassem a nota que haviam redigido. O momento da gravação lhes mostrava (literalmente, na pele) que aquele texto perfeito nem sempre levava em consideração a pausa, a entonação do repórter, entre outros tantos elementos importantes na televisão.

Sobre a exposição, a câmera de fato expõe a intimidade, mas são poucos os que são capazes de tal observação. É possível ver muito mais que apenas aquilo que é exibido pela televisão. Em muitas aulas eu ressaltava a necessidade de não apenas ver, mas de sentir. Aquilo que não está visível também faz parte do universo e oferece uma nova dimensão da vida (MERLEAU-PONTY, 1999). É preciso deixar cair as barreiras, abrir os braços e

⁶⁰ Nota seca ou “pelada” e nota coberta.

poros para sentir a realidade. O Outro, no âmbito da produção audiovisual, deixa de ser o vulgarmente conhecido “personagem da reportagem⁶¹” para tornar-se, efetivamente, sujeito.

Em nossas práticas no estúdio da televisão universitária, frequentemente eu passava por situações inusitadas: alunos que se desesperavam e choravam ou que apresentavam comportamento hostil com o colega que estava “travando” para ler um texto, entrevistados que não apareciam etc. Era preciso manter o controle, mas, além disso, também oferecer soluções rápidas para as situações que se apresentavam. Houve momentos em que achava que não aguentaria porque os dias de prática na TV eram bastante imprevisíveis, mas, ao mesmo tempo, eram aqueles em que mais aprendíamos (os alunos e eu). Os aprendizados ultrapassavam os limites das técnicas do telejornalismo e alcançavam a vivência (controle do estresse e ansiedade, companheirismo, solidariedade).

Acima de tudo, percebi que aquelas situações de novidade e imprevisto exigiam energia. Mas, saliento, não se trata da energia vulgar e sim daquela que possibilita a criação, a vida, o impulso vital. Bergson (2002) explica que esse impulso é aquilo que viabiliza a vida como movimento, ou seja, o élan vital. Nessa perspectiva, o élan vital é a vitalidade que enseja o movimento da vida sempre em direção à criação de algo novo. Importa aqui a geração da novidade, aquilo que confere um ar, um ímpeto totalmente diferente daquele que se viu anteriormente. Vida, para Bergson, é criação na imprevisibilidade. É justamente a imprevisibilidade que permite o surgimento do novo.

A vida não é a mera repetição do biológico, mas sim a emergência do surpreendente. Assim sendo, se a vida é movimento, fica claro que é impossível tentar prever seus caminhos, primeiro porque a vida de um é resultante também das tensões e das junções com outras vidas num jogo incessante. É impossível, portanto, analisar a vida, a história, os contextos. Analisar, para Bergson, pressupõe fazer uma ligação do objeto com elementos que já são conhecidos (comparação com aquilo que meus olhos já viram, com o que minhas mãos já tocaram. Em suma, com o universo já conhecido por

⁶¹ Termo frequentemente utilizado nas redações das emissoras de televisão para designar a pessoa entrevistada que será o exemplo de algo abordado na matéria.

mim, mas o objeto e os seres são constituídos por aspectos muito maiores que os conhecidos por mim). Analisar pressupõe a expressão de algo em função daquilo que ele não é. A intuição, por seu turno, pressupõe sentir por dentro o objeto e alcançar aquilo que ele tem de inexprimível, de único.

Ao ler que a aluna sentiu que “jornalismo é sensibilidade” percebo que só alcançamos⁶² esse ponto (ela e eu) porque optamos por deixar fluir. Tanto ela quanto eu escolhemos a intuição em vez do racionalismo técnico. Optamos por deixar de fazer os exercícios mecânicos (expressos aqui pela ciência que manipula as coisas e renuncia habitá-las, na ótica de Merleau-Ponty) para efetivamente compartilhar aquilo que somos por meio da intuição.

É preciso, no entanto, fazer uma discussão (ainda que breve) a respeito da educação em seu sentido tradicional. Os educadores mais ortodoxos talvez argumentem, ao ler este relato, que houve apenas por parte da aluna e da professora uma simpatia compartilhada que possibilitou o desenvolvimento do processo educativo de forma mais efetiva. Eu, no entanto, defendo que tal processo educativo só foi possível porque houve essa simpatia. Sem ela, tal aprendizado não seria possível, ou pelo menos não da mesma forma. Atrevo-me a afirmar que exercícios repetitivos não teriam efetivamente comunicado algo a ela (nem mesmo a mim). Existem sentimentos que apenas a vivência é capaz de despertar e que marcam a nossa pele, a nossa alma para sempre.

Sobre a questão do acolhimento, resgato Esteves (2004), para quem a instituição escolar tem alijado justamente as pessoas que mais necessitam dela. O autor faz uma analogia com os hospitais e afirma que, quanto mais ferida uma pessoa estiver, maior a necessidade dela de ser atendida. Os hospitais levam isso em consideração e, por isso mesmo, dispõem de serviços de urgência e emergência. A instituição escolar, por seu turno, faz justamente o oposto e não dispõe de mecanismos suficientes para resgatar aqueles que dela tanto necessitam.

Educar pela sensibilidade pressupõe implicarmo-nos todos e estabelecermos vivências compartilhadas. É fazer circular o impulso vital e aceitar que o movimento, o erro, o desvio nem sempre nos conduzem a

⁶² O emprego do plural aqui é intencional. A situação relatada só foi possível por causa da abertura ocorrida tanto na aluna quanto em mim. Em função dessa abertura, assumo que nos tornamos “nós”, maior que a soma do eu + ela.

situações piores. Em realidade, o fluxo da vida é sempre em direção a algo maior e melhor. Nós é que ainda não compreendemos e, diversas vezes, desprovidos de uma visão mais sensível, insistimos em retroceder e travar o nosso próprio crescimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei esta caminhada havia apenas uma sequência de interrogações em minha cabeça. Parti de algumas inquietações pessoais e tinha algumas hipóteses incipientes com base nas observações que havia feito. Não havia certezas, apenas interrogações. Apesar de tudo, eu imaginava que seria um caminho tranquilo e sem percalços. Afinal, eu não estaria “presa” às tradicionais metodologias. Aos poucos, a euforia inicial foi cedendo lugar à incerteza, à sensação de estar perdida na escuridão sem conseguir enxergar um ponto de luz sequer. Quanto mais eu me sentia perdida, maior a ansiedade dentro de mim. Ao mesmo tempo, era preciso buscar as bases que norteariam a pesquisa. Mergulhar no sensível pressupôs muito mais que leituras densas; foi preciso me deixar envolver por tudo aquilo que lia e, acima de tudo, vivia. Com o passar do tempo, fui me dando conta de que pesquisar só se torna prazeroso se fizermos da caminhada uma descoberta constante. Não obstante, isso acontece com muitos pesquisadores, mas não há uma “seção” na qual se possa documentar tal fato.

Se a pesquisa pressupõe descobertas, desenvolvimento do ser humano (pessoa, pesquisador, docente), posso afirmar que esta investigação atingiu os objetivos propostos. Mas, em minha opinião, o ponto mais relevante está justamente em compreender que, ao longo da história da humanidade, negou-se o sensível acreditando que a Razão conduziria a humanidade aos antigos ideais gregos (o Bem, o Belo e a Verdade). O instinto animal precisava ser praticamente extirpado da sociedade para que então se pudesse engendrar um novo homem apto à civilidade. A Ciência acompanhou esse processo e, como não poderia deixar de ser, incorporou aqueles princípios e valores. De repente, chegamos a uma sociedade calculada, examinada minuciosamente, capaz de prever comportamentos humanos com base no material genético estudado. Os filhos já não são mais surpresa para os pais, que agora podem escolher como querem que aqueles sejam. Tudo pode ser estudado, manipulado, fracionado, examinado, esquadrinhado.

Na outra extremidade desse progresso há um homem cada vez mais doente, empobrecido, neurótico e individualista. A sociedade vive

constantemente em paradoxos: convive-se com o discurso do compartilhamento de informações, mas somos cada vez mais individualistas; temos milhares de amigos nas redes sociais virtuais, mas há esparsos contatos face a face. A Ciência oferece formas para se viver melhor, mas não a receita para a felicidade. E por que não?, talvez pergunte o leitor. Por uma razão muito simples: unicidade. Mas nem sempre isso é levado em consideração.

A ideia de separar, dividir, fragmentar para conhecer mais e melhor levou a um cenário em que o indivíduo se tornou praticamente cego diante da complexidade do todo. Ele ignora que tudo está interligado e que buscar o isolamento é o que tem levado à ruína o homem, a sociedade e a vida. Na vertente acadêmica, o desenvolvimento de métodos rigidamente estabelecidos fornece segurança, mas também – e paradoxalmente – cegueira. Quando direciono meu olhar para algo, automaticamente outra coisa deixa de ser vista. As dinâmicas sociais necessitam de olhares cada vez mais plurais, metodologias inovadoras e propostas menos técnicas.

Não é fácil e bem sei disso, pois no decorrer deste percurso deparei-me com muitas dificuldades. Percebi, posteriormente, que a maior parte delas estava dentro de mim. Eu não tinha amarras, mas eu mesma as colocava em mim porque, de alguma maneira, estabelecer um percurso (pronto e acabado) transmitia tranquilidade. Chegar ao final de uma tese e ter de corroborar ou refutar uma hipótese é bem mais cômodo do que se deixar levar pelos meandros dos Acontecimentos e assumir que é preciso, também, saber se perder para então se encontrar, selecionar aquilo que é relevante, relatar e expressar tudo isso no formato de uma tese. É bem mais confortável a observação da realidade com uma lupa direcionada para o que eu desejo. Deixar-me contaminar pela pesquisa a ponto de me traduzir nela é que é um grande desafio. Colocar-me é muito difícil. Para me poupar da responsabilidade de dizer o que penso, utilizo meus “autores de pelúcia⁶³”. Esta pesquisa me obrigou a sair do lugar comum e a dizer, efetivamente, o que penso. Foi preciso, no entanto, ter embasamento prévio, bases epistemológicas que sustentassem os Acontecimentos por mim relatados.

⁶³ A expressão se refere à analogia com os ursos de pelúcia protetores dos sonos das crianças durante a noite. Essa expressão foi utilizada por Luís Mauro Sá Martino durante as discussões realizadas no V Encontro da Rede de Grupos de Pesquisa na cidade de Sorocaba (SP), em novembro de 2016.

Neste sentido, a introdução desta pesquisa já apresentava, sob a forma de fragmentos, aquilo que vinha me inquietando há algum tempo. Buscar o sensível (capítulo 2) foi na verdade uma viagem necessária para continuar o exercício que eu mesma me havia proposto a fazer. Desde Platão, Aristóteles, Agostinho e Tomás de Aquino as sensações eram consideradas um fator menor, capazes de induzir ao erro por serem captadas pelos órgãos dos sentidos. Baumgarten propõe a valorização do mundo dos sentidos em relação ao mundo inteligível, mas ainda grandemente influenciado pela racionalidade. Os vetores trabalhados objetivaram justamente tornar este percurso mais claro, valorizando diferentes contribuições para pensarmos o cenário que hoje se vivencia.

Assumir que assistir/produzir um audiovisual é mais que ser espectador/produtor e envolver-se em uma experiência estética exigiu rever os pressupostos a respeito da experiência primeiramente para, em seguida, estabelecer sua relação com o sensível. Essa parte (capítulo 3) fornece o início do percurso que será efetivado no capítulo 4 com os relatos (ressonâncias) das vivências que tive como professora de disciplinas relacionadas à produção audiovisual. É possível observar uma mudança nessa parte da pesquisa. Foi nesse momento que percebi que a resposta para a questão norteadora – como (e por que) um mesmo audiovisual toca diferentes pessoas de diferentes maneiras? – estava diante de mim o tempo todo e eu simplesmente não a enxergava. Os audiovisuais são, no cenário de uma sociedade esquizofrênica marcada pela aceleração, um dos últimos respiros que ainda permitem que o ser humano (petrificado por esse processo) acesse o sensível. Eles abrem os nossos poros sem pedir licença ou autorização para isso, rasgam a nossa pele e ali se inserem para todo o sempre.

Se é assim, por que então nem todos os audiovisuais utilizados para a educação surtem o efeito esperado? Ouso dizer que isso se deve ao enclausuramento perpetuado pelos manuais. Conforme abordado no capítulo 4, que foi, inclusive, subdivido em tópicos que revelam as nuances da minha vivência em função dos relatos dos meus alunos, percebi que a resposta reside justamente no fato de que, em vez de deixarem que seus alunos apreciem uma obra, muitos professores direcionam o que (e como) eles devem assistir determinados materiais negando-lhes, ainda que sem perceber, a possibilidade

da surpresa, do espanto, da descoberta, do ver. Quebra-se o encanto antes mesmo que ele comece. O primeiro relato – da aluna Joana da Silva – revela que a surpresa causou nela um espanto inicial que, posteriormente, traduziu-se em algo bom. De acordo com a Nova Teoria da Comunicação, a educação se dá de acordo com uma temporalidade distinta (vide página 120). Além disso, é preciso levar também em consideração o tempo de incubação que, para Marcondes Filho (2016⁶⁴) representa o cerne do Acontecimento comunicacional. Concorro com esse ponto de vista, mas o relato da Joana da Silva demonstra que esse tempo de incubação pode ser muito menor do que se imagina em situações educacionais. A surpresa – e até certo ponto a contrariedade que ela sentiu – desempenharam a função de catalisadores da incubação. Posso dizer que o relato dela me mostrou algo forte e rápido, porém marcante.

Acredito que todos nós somos, de fato, dotados de educatividade e também de educabilidade. O primeiro termo refere-se à aptidão para educar e o segundo à capacidade de receber educação. As habilidades e competências se desenvolvem de acordo com as condições sociais, econômicas e sociais ao longo da vida. Aqui eu gostaria de acrescentar mais um aspecto importante: não se deve confundir a educação que valoriza o sensível com uma educação paliativa, menor ou piegas. Não é isso. E tanto não é, que hoje entendo que o “não” também é pedagógico e comunicativo. Saber dizer que um trabalho não está suficientemente bom e precisa ser refeito equivale a dizer “confio no seu potencial e sei que você pode mais que isso”. É pedagógico porque abre ao aluno a possibilidade de efetivamente aprender mais e melhor. Não se pode negar aqui também o papel comunicativo, porque é nesse momento – o momento em que recebe a negação – que o aluno se choca, surpreende-se e algo pode se transformar. Nessa perspectiva, o “não” também é demonstração de afeto, pois equivale a “vi o que você fez, dei atenção e, porque me importo com você, quero algo melhor”. Acontecerão muitos gritos mudos como os de José da Silva e é preciso que os professores tenham ouvidos para isso. Alunas

⁶⁴ Do original: “movimento de nossa mente tentando lidar com o elemento estranho, com esse provocador, esse instigador de impressões e sensações. [...] até a fixação mais ou menos marcante em minha mente, há um intervalo, que eu diria: é a temporalidade do acontecimento comunicacional. Nesse intervalo, ocorreu um processo, que, ao terminar, eu chamei de comunicação. É exatamente esse intervalo que me interessa. Tempo de incubação”

como a Maria da Silva e a Maria José também buscarão uma forma diferente de tratamento. É o grito pela individualidade, a luta para não ser tratado como massa. Há anos, Marias⁶⁵ e Josés vêm clamando por um tratamento distinto que os ajude a vencer a mesmice e a estrutura arcaica já consolidada que dificilmente valoriza o que cada um tem de único.

O aspecto cultural tem fundamental importância nesse processo. Não importa apenas o desenvolvimento, biologicamente falando, das faculdades que possibilitam a aprendizagem, é importante que também se saiba como sentir. É preciso ser livre e saber ser livre.

Como fazer isso? Após todo este caminho, só tenho uma resposta: vivendo, lançando-se no mar dos Acontecimentos sem medo de se perder. Aliás, a resposta só virá junto com a sensação de estar perdido. A luz só se faz presente quando há escuridão. Não há como ser diferente. Qualquer elemento fora disso será repetição.

Finalmente, talvez alguém questione: qual a importância de uma pesquisa desta natureza em um programa de pós-graduação que tem como premissa o estudo dos meios e dos processos audiovisuais? Ou ainda: esta pesquisa está no escopo do citado Programa? Respondo, sem receios, que este deveria mesmo ser o local político e pedagógico de desenvolvimento desta pesquisa. Além de oferecer estudo acerca da valorização dos audiovisuais, este tipo de pesquisa nos liberta da visão há muito viciante de que só existe uma forma “correta” de assisti-los (aquela apregoada pelos críticos e especialistas).

Este tipo de investigação tem como fundo a democratização do ver/assistir/contemplar um audiovisual sem culpa por não ver aquilo que todos achavam que deveria ser visto. É a derrubada do (bom) gosto. Em *Crítica muda e cega* (conto constituinte da obra *Mitologias*), Roland Barthes (2001, p.28) afirma: “a cultura é permitida com a condição de proclamar periodicamente a vaidade dos seus fins e os limites do seu poder”. Não importa

⁶⁵ Os nomes fictícios Maria e José foram usados por serem nomes comuns e populares. Além disso, também tive como inspiração o vídeo “Vida Maria” (<https://www.youtube.com/watch?v=k-A-g-BfGrl>) que retrata a desvalorização da educação e como isso se reflete na reprodução das histórias de vida sem levar em consideração a individualidade de cada pessoa.

o que dizem os críticos ou manuais; importa apenas aquilo que te toca, aquilo te move. E isso não é errado!

Ademais, o movimento de libertação não cessa aqui. Estudar os audiovisuais por meio da Nova Teoria da Comunicação pressupõe a valorização da Ciência que é feita no Brasil. Destaco, por outro lado, que em nenhum momento proponho que se esqueça todo o resto. Muito pelo contrário: é preciso agregar. Adotar a Nova Teoria da Comunicação não significa esquecer tudo o que já foi construído até aqui, mas vislumbrar novas possibilidades.

Este é talvez o maior exercício de liberdade proposto (e executado) aqui: a desvinculação do colonialismo acadêmico – aquele que aprisiona nos tradicionalismos e que não responde às ansiedades e necessidades, mas que se consagrou em virtude de uma autoridade arcaica há muito instituída nas Universidades.

Diante disso, a rebeldia é necessária para se encontrar no meio disso tudo e ser feliz. O respeito a uma nova visão é também uma luta, bem sei. Existem espaços claramente definidos e delimitados, mas tenho esperanças. Tenho esperanças de que, diferente de Núñez, do conto de Herbert George Wells, denominado *Em terra de cegos*⁶⁶, os adeptos de novas formas de ver a Ciência não precisarão fugir para manter a visão.

Em suma, fazer pesquisa metapórica é, no extremo, ser feliz. E há coisa mais importante que isso na vida? Afinal, a Ciência segue se desenvolvendo para quê?

⁶⁶ Escrito em 1904, *The country of the blinds* (traduzido como: Em Terra de Cego), é um conto que retrata a chegada de um homem vidente a um local habitado unicamente por cegos há várias gerações. Sua habilidade (a visão) logo a passa a ser encarada pelos demais como aquilo que dificulta sua vivência em grupo, resultando, ao final do conto, na fuga do vidente para que pudesse manter sua faculdade de ver. Este conto contradiz o dito popular de que “Em terra de cego, quem tem olho é rei”. Em verdade, Wells mostra o quanto temos dificuldade de aceitar o diferente e conviver com ele. A intolerância chega ao limite máximo quando, no conto, propõe-se que Núñez abra mão de sua visão para se adaptar à vida naquela sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Trad.: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

AGOSTINHO, S. *A Trindade*. Trad. e introd. de Augustino Belmonte, rev. e notas de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 1994, 726 p. (Coleção Patrística n.7).

AGUADO, Juan Miguel e MARTÍNEZ, Immaculada J..(Coords) *Sociedad Móvil: tecnología, identidad y cultura*.Madrid: Biblioteca Nueva, 2008.

ALONSO, Catalina; GALLEGO, Domingo; HONEY, Peter. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero, 2007.

AQUINO, Tomás de. *O ente e a essência*. Trad. Carlos Arthur do Nascimento. Petrópolis: Vozes, 1995.

AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*. IIª Seção da IIª Parte, Introdução e notas das virtudes teologais por Antonin-Marcel Henri e da prudência por Albert Raulin. São Paulo: Loyola, 2004.

AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*. Volume I, III e IV. São Paulo: Loyola, 2004.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco* (Coleção Os Pensadores – Vol. 2). São Paulo: Nova Cultural. 1991.

ARISTÓTELES. *De anima*.Tradução Marília Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.

ARISTÓTELES. *Sobre a alma*. Obras completas. Biblioteca de autores clássicos. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Portugal, 2010.

BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAITELLO, Norval. *O pensamento sentado*: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Tradução de Rita Buorgermino e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido*: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. *Estética*. A lógica da arte e do poema. Tradução de Miriam Sutter Medeiros. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad.: Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad.: Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e Técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

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

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Editora a Unesp, 2002.

BRINKEMA, Eugene. *The forms of the affects*. Duke University Press, Durham and London, 2014.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestética: o 'ensaio sobre a obra de arte' de Walter Benjamin reconsiderado. *Travessia*: Revista de Literatura, n. 33, Ilha de Santa Catarina, ago./dez. 1996.

CANAVILHAS, João; SATUF, Ivan. (Orgs). *Jornalismo para dispositivos móveis: produção, distribuição e consumo*. Covilhã, Livros LabCom, 2015.

CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2004.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede* 7ª ed. vol I, São Paulo, Editora Paz e Terra, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUI, Marilena. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CURADO, Olga. *A notícia na TV: o dia-a-dia de quem faz Telejornalismo*. São Paulo: Alegro, 2002.

CLÉMENT, E., DEMONQUE, C., HANSEN-LOVE, L. & KAHN, P. *Dicionário prático de Filosofia*. (Tradução portuguesa, 2ª ed.). Lisboa: Terramar, 1999.

COUTINHO, Gracielle Nascimento. A construção do conhecimento sensível em a trindade de Santo Agostinho. *Kínesis*, Vol. IV, nº 07, Julho 2012, p. 1-16.

DAMÁSIO, Antonio. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Trad.: D.Vicente e G. Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, Elenildes. Apresentando o Metáporo, o meio de estudar a comunicação como Acontecimento. *Anais do X Congresso da LUSOCOM – Comunicação, Cultura e Desenvolvimento*, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza*. Seleção e introdução Emanuel Angelo da Rocha Fragoso. Trad.: Emanuel Angelo da Rocha Fragoso. EdUECE: Fortaleza (CE), 2009.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: Filosofia Prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: DEWEY, John. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

ESTEVES, Jose M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

FERRY, Luc. *Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. Ensaio: São Paulo, 1994.

FIORIN, José Luiz. Paixões, Afetos, Emoções e Sentimentos. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, vol. 5, nº 2, dezembro de 2007.

FONSÊCA, Daniel. *Não dá para não ver: as mídias nas manifestações de junho*. Friedrich Ebert Stiftung (FES) Brasil. 1-30. 2013. (<http://library.fes.de/pdffiles/bueros/brasilien/10419.pdf>) Acesso em 20 jul 2014

GADAMER, Hans-George. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Volume I.

GARCEZ, Maria Helena Nery. *A estética de Luigi Pareyson: alguns princípios fundamentais e alguma aplicação da articulista*. s/a. Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/node/52> Acesso em 12 jul 2016.

GAUDENZI, Sandra. The interactive documentary as a living documentary. In: *Doc On-line: Revista Digital de Cinema Documentário*. n. 14, p. 9-31, 2013. Disponível em: <<http://www.doc.ubi.pt/14/doc14.pdf> >. Acesso em: 18 abr. 2016.

GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos (Orgs). *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

GUYTON, A.; HALL, J. *Tratado de fisiologia médica*, 11ª ed. Elsevier, 2006.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. *Cultura da Conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. Tradução Patrícia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

JOHANSON, Izilda. Arte e intuição: a questão estética em Bergson. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

JOHNSON, Steven. *Emergência: a dinâmica de redes em formigas, cérebros, cidades*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003

KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. Ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 263-280, Agosto de 2013.

KIRCHOF, Edgar Roberto. *A estética antes da estética: de Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino e Locke a Baumgarten*. 1ª edição. Editora da ULBRA, RS, 2003.

LEAL, Bruno. A poesia que a gente vive, talvez. In *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

LEAL, Bruno; GUIMARÃES, César; MENDONÇA, Carlos. (Orgs.) *Entre o sensível e o comunicacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEDDY, Tom. Dewey's Aesthetics. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: Stanford Encyclopedia of Philosophy, SEP, 2016. <http://plato.stanford.edu/>. Acesso em 10 out 2016.

LEVIN, Tatiana. Do documentário ao webdoc – questões em jogo num cenário interativo. *Doc Online: Revista Digital de Cinema Documentário*, 2013, 71-92p. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/14/doc14.pdf>. Acesso em 03 jun 2016.

LEVINAS, Emmanuel. *De Deus que vem à Idéia*. Traduzido por Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEVINAS, Emmanuel. *Entre Nós: Ensaio sobre Alteridade*. 2.ed., Traduzido por Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, João Gabriel.; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *Princípios – Revista de Filosofia*. Natal (RN), v. 20, n. 33 Janeiro/Junho de 2013.

LIMA, Venício A. de. *Mídia: teoria e política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução de Anoar Aiex. Nova Cultural: São Paulo, 1999.

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

MARCONDES FILHO, Ciro. *Para entender a comunicação: contatos antecipados com a Nova Teoria*. São Paulo: Paulus, 2008.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Princípio da razão durante*, vol.III, tomo 5, "O conceito de comunicação e a epistemologia metapórica". São Paulo, Paulus, 2010.

MARCONDES FILHO, Ciro. Sobre o tempo de incubação na vivência comunicacional. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação XXV - *Encontro Anual da Compós*, Universidade Federal de Goiás, 07 a 10 de junho de 2016. Disponível em: http://www.compos.org.br/biblioteca/textocomautor_3350.pdf Acesso em 20 jan 2017.

MASSONI, Neusa Teresinha. Ilya Prigogine: uma contribuição à filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. vol. 30, n.2, 2008.

MASSUMI, Brian. *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham: Duke University Press, 2002.

MATOS, Olgária. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.

MATOS, Olgária. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MATOS DOS SANTOS, Vanessa. Um novo olhar sobre os movimentos sociais: a multidão e as ruas. *Revista Razón y Palabra*, v. 19, n. 3_91, p. 654-668, nov. 2015.

MEINERZ, Andréia. *Concepção de experiência em Walter Benjamin*. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS/ Porto Alegre (RS), 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O filósofo e sua sombra, Sobre a fenomenologia da linguagem, A linguagem indireta e as vozes do silêncio, In: *Textos Escolhidos* (Os Pensadores). v. XLI. São Paulo: Editora Abril, 1975.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Cosac &Naify, 2004. (Texto original publicado em 1966).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac &Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva; 1984.

MORAES, Maria Candida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas (SP): Papirus, 2003.

NAPOLI, Francesco. *Luigi Pareyson e a estética da formatividade*: um estudo de sua aplicabilidade à poética do *ready-made*. 121 fls. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura – Universidade Federal de Ouro Preto / UFOP – MG, 2008.

NICOLELIS, Miguel. *Muito além do nosso eu*: a nova neurociência que une cérebro e máquinas e como ela pode mudar nossas vidas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, Aug. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Maio 2015.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. 3. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PATERNOSTRO, Vera Iris. *O texto na TV*. São Paulo: Campus, 2007.

PENAFRIA, Manuela. *O filme documentário*: história, identidade, tecnologia. Lisboa: Editora Cosmos, 1999.

PLATÃO. *A república*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PLATÃO. *Fedro*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana. 1975.

POPPER, Karl. *Lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1974 (1934).

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de Comunicação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.

RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal... O que é mesmo documentário?* 1ª ed. São Paulo: SENAC Editora, 2008.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio, ou, Da Educação*. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

ROSENFELD, Kathrin H. *Estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

RUSSELL, Bertrand. *História da Filosofia Ocidental*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1957.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad.: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental; Ed. 34, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Estética: de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTOS, Vanessa Matos dos. *Materiais audiovisuais para a educação a distância: a contribuição dos estilos de aprendizagem*. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2013.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, UNB, v. 21, n. 1, 2006a. *Estud.soc. agric*, Rio de Janeiro, vol. 15, no. 1, 2007.

SERRA, Paulo. Levinas e a sensibilidade como comunicação originária, Comunicação apresentada no *I Congresso da Associação Portuguesa de Fenomenologia - Fenomenologia Hoje*, UBI, 17 e 18 de Outubro de 2002. (2006). Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/serra-paulo-levinas-sensibilidade.pdf> Acesso em 2 dez 2015.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. *A natureza primordial: Merleau-Ponty e o logos do mundo estético*. Cascavel (PR): Edunioeste, 2010.

SILVA, Marco Aurélio Dias da. *Quem ama não adoece*. São Paulo: Best Seller, 1994.

SHAVIRO, Steven. Beauty lies in the eye. *Canadian Review of Comparative Literature*, Volume 24, Number 3, September, 1997.

SHAVIRO, Steven. *Without criteria: Kant, Whitehead, Deleuze, and Aesthetics*. Londres, MIT Press, 2009.

SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SPINOZA [ESPINOSA], Baruch. de. *Obra Completa IV: Ética e Compêndio de gramática da língua hebraica*. Org. J. Guinsburg, Newton Cunha, Roberto Romano; tradução J. Guinsburg, Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SUPPIA, Alfredo. Quando a realidade parece ficção, é hora de fazer mockumentary. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 65, no.1, p.60-63 jan. 2013.

TATARKIEWICZ, Wladislaw. *Historia de seis ideas: Arte, Belleza, Forma, Creatividad, Mimesis, Experiencia Estética*, Madrid: Tecnos, 1990.

TELLES, Marcio; CONTER, Marcelo Bergamin. Por uma abordagem epistemológica dos afectos na semiose. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Rio de Janeiro, RJ, 2015.

TOLLE, Oliver. *Luz estética: a ciência do sensível de Baumgarten entre a arte e a iluminação*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Filosofia). Universidade de São Paulo, 2007.

TRAVASSOS, Milena de Lima. *Estética do choque: Arte e Política em Walter Benjamin*. 114 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2009.

VALVERDE, Monclar. Comunicação e experiência estética In LEAL, Bruno; GUIMARÃES, César; MENDONÇA, Carlos. (Orgs.) *Entre o sensível e o comunicacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VALVERDE, Monclar. Recepção e sensibilidade. In VALVERDE, Monclar (org.) *As formas de sentido: Estudos em Estética da Comunicação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALVERDE, Monclar. *Experiência estética e recepção*. s/a. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Valverde-Experiencia_Estetica.odt. Acesso em 06 jun 2016.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. Trad.: Álvaro Valls. *Porto Arte – Revista de Artes Visuais*. Porto Alegre. V6, p.7-22, mai 1995.

WHITEHEAD, Alfred North. *Process and Reality: an essay in Cosmology*. Macmillan, New York, 1929.

YORK, Ivor. *Telejornalismo*. São Paulo: Roca, 2006.

ŽIŽEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2014.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

CHRONIQUE d'un été. Direção de Edgar Morin; Jean Rouch. Paris, 1961. (90 min.), son., P&B.

ILHA das Flores. Direção de Jorge Furtado. Brasil, 1989. (13 min.), son., color.

ILHA das Flores: depois que a sessão acabou. Direção de Editorial J. Brasil, 2011. (14 min.), son., color.

THE Blair Witch Project. Direção de Daniel Myrick, Eduardo Sanchez. Eua, 1999. (78 min.), son., color.

WILSINHO Galileia. Direção de João Batista de Andrade. Brasil, 1978. (62 min.), son, color.