

PEDAGOGIA ESTÉTICA: A IMAGEM, O GESTO E A PALAVRA COMO FORMAS PEDAGÓGICAS DE CONHECIMENTO TRANSVERSAL

AESTHETIC PEDAGOGY: IMAGE, GESTURE AND WORD AS PEDAGOGICAL FORMS OF TRANSVERSAL KNOWLEDGE

Rita Márcia Magalhães Furtado¹

RESUMO: Este artigo problematiza a pedagogia como uma via de interação profícua com as imagens, as palavras e os gestos que atravessam o cotidiano pedagógico, analisando o sentido e a pertinência de um regime estético na educação que promova, na ordem do sensível, uma prática emancipadora na relação com os saberes. Supõe ainda verificar, com base em aportes teóricos que promovem um debate interdisciplinar, a relevância da mediação estética na educação, posto que esta estabelece um movimento dinâmico que revitaliza a apreensão e internalização das formas simbólicas do mundo e a projeção da interioridade da consciência sobre o mundo. Deste modo, sugerimos a montagem inventiva como um aporte metodológico para uma pedagogia estética, posto que, ao mesmo tempo que estabelece correspondências, sugere a ruptura pois encontra na descontinuidade o potencial narrativo que dá sentido a uma concepção epistemológica.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Estética; Imagem; Gesto

ABSTRACT: This article discusses pedagogy as a way of interacting fruitfully with the images, words and gestures that permeate the pedagogical daily life, analyzing the meaning and relevance of an aesthetic regime in education that promotes, in the order of the sensible, an emancipatory practice in the relationship with knowledge. It also involves verifying, based on theoretical contributions that promote an interdisciplinary debate, the relevance of aesthetic mediation in education, since it establishes a dynamic movement that revitalizes the apprehension and internalization of the symbolic forms of the world and the projection of the interiority of consciousness onto the world. In this way, we suggest inventive montage as a methodological contribution to an aesthetic pedagogy, since, at the same time as it establishes correspondences, it suggests rupture because it finds in discontinuity the narrative potential that gives meaning to an epistemological conception.

KEYWORDS: Aesthetic Pedagogy; Image; Gesture

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação pela Unicamp (2007). *E-mail:* rmmfurtado@ufg.br

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior está em constante reformulação de suas bases curriculares e epistemológicas sobretudo nas últimas décadas. Considerando que, de certo modo, somos atravessados por todas as pedagogias que vivenciamos ao longo de nosso processo formador, tais inovações respondem também às necessidades emergenciais do período pandêmico, mas, sabemos, certamente se estenderão para além desse período. Um dos elementos que aponta para uma modificação significativa é a inserção da dimensão estética nas discussões pedagógicas contemporâneas.

Mas as dificuldades na abordagem do conceito de uma pedagogia estética consistem, por um lado, na resistência à manutenção da transmissão clássica, na qual os saberes são validados por sua persistência e permanência no tempo e, por outro, pela resistência ao reconhecimento da transmutação de valores epistemológicos, dos novos conceitos trazidos, sobretudo pela pedagogia contemporânea, que indicam a necessidade de se (re)pensar, sobre novos postulados, as práticas que efetivamente permeiam o espaço educativo (Furtado, 2013, p. 632).

Apesar de se constituir sob a égide da linguagem – herança filosófica que constrói o conhecimento de modo discursivo, pautado na oralidade e posteriormente na escrita –, é a imagem que complementa as dimensões essenciais que compõem o processo formador e é o gesto que, incorporando uma herança ancestral, contribui pela mimese e pela representação, para a transcendência da racionalidade instituída.

No campo pedagógico, essa reflexão tem sido praticamente ausente, e por isto, o propósito de nossa análise envolve esta temática que suscita um debate mais amplo envolvendo efetivamente as práticas pedagógicas na universidade e não apenas um debate isolado, restrito aos grupos de pesquisa dos quais fazemos parte. Deste modo, a análise desta temática é pautada nas seguintes questões: qual o sentido de uma pedagogia estética pensada no contexto universitário e quais as implicações desta para o debate educacional contemporâneo, no que tange ao processo de formação e autoformação, e em se considerando os seus elementos constituintes, a saber: a imagem, o gesto e a palavra?

2. A PEDAGOGIA ESTÉTICA

A pedagogia universitária, como uma das vias de formação humana, desde sua origem busca representações contidas no caráter abstrato do conhecimento, produzindo, pela forma concreta, um modo de operar sobre as pessoas e os objetos. A estética une o real com o ideal, promovendo o encontro da memória com o concreto do mundo e com a imaginação criadora, e se instaurando no mundo interior do espectador, que por sua vez interpreta os fenômenos da arte com sua imaginação poética.

A questão da estética em contexto educacional, como dito anteriormente, torna-se imprescindível posto que a educação estética, juntamente com o processo autônomo de invenção e criação, é capaz de promover ações que apontam para o potencial transformador desta, considerando sua importância social e política. Assim, a experiência estética concretizada que dá forma à experiência pedagógica pode se utilizar de diversas metodologias que atravessam a prática acadêmica.

Na obra *A experiência sensível*, José Manuel Heleno aborda a questão da linguagem e o conceito de sublime a partir do pensamento filosófico de Agostinho e do pensamento poético de Alberto Caeiro, e pontua que nesses autores o elogio do

conhecimento e da interioridade se une de forma dialética à diferença radical das coisas mesmas e à liberdade que faz com que o sublime aconteça no âmbito da interioridade: “São estas pequenas coisas que fazem de nós humanos e até inumanos. São elas que nos fazem sentir de outro modo a melodia das coisas e viver a experiência sensível.” (Heleno, 2002, p.142).

Assim, entendemos que a estética propõe uma reflexão a partir da abertura ao mundo do sentido proporcionada pelo sensível. É uma volta à origem, à coisa mesma, em sua essência, que consegue extrair dos objetos o que não é utilitário, aquilo que o cotidiano empírico nos convoca constantemente a ignorar. E a contemporaneidade, segundo Paula Cristina Pereira, “requer uma racionalidade que passa por assumir a ambivalência da realidade e a própria vulnerabilidade” que nos coloca o desafio de “conciliarmos a excelência intelectual com espaços de incerteza e mesmo de irreflexividade que a vida comporta e necessita para que se cumpra” (2003, p.231).

Quando propomos uma pedagogia estética no contexto universitário, isso se dá tanto numa vertente analítica de interpretação quanto de uma vertente propositiva de imaginação e criação, considerando que uma não exclui a outra, mas ambas confluem pois dizem de uma realidade que afeta tanto o campo artístico quanto o campo pedagógico.

Posto que a razão assumiu, sobretudo a partir de Descartes, Spinoza e Leibniz, uma forma unânime de unidade e clareza, apresentando uma convergência de ideias sem a preocupação estrita com o estudo da estética e, menos ainda, de sua possibilidade formadora por esta ser considerada demasiadamente subjetiva e obscura para o conhecimento, é somente no final do século XVIII, com Friedrich Schiller, que o caráter pedagógico da estética, tendo a arte – e sobretudo a literatura – como suporte, considera a importância e a complexidade da forma sensível e promove um crescente interesse pela expressão e pela percepção, antes pautado na imitação de regras já estabelecidas de criação, análise e crítica, apesar de ainda atender, de certo modo, ao critério ordenador da razão.

O próprio conceito de beleza como equilíbrio formal é agora sobrepujado, o que revela novas características desta estética da modernidade – graça, expressividade, fantasia e vivacidade –, para além dos critérios anteriormente considerados, como proporção, ritmo, harmonia, composição e estilo. Tais condições determinam, com relação à arte, os elementos que compõem a sensibilidade estética e adquirem o estatuto de potência essencial, o que coloca em questão preceitos básicos já estabelecidos no horizonte consciente da arte, agora acrescidos, na esfera das ideias, da forma, que só poderá ser contemplada por uma “inteligência sensível”.

Schiller (1995, p.117) afirma que a disposição estética do espírito é como se fosse uma revelação da espontaneidade da razão e esta tem sua origem no campo da sensibilidade, ao identificar na passagem do estado passivo, comumente atribuído à sensibilidade para o estado ativo do pensamento inteligível. Assim, a liberdade estética é um intermédio, a condição sobre a qual chegamos a um conhecimento. Na série de cartas que escreve ao Duque de Augustenburg, ao tecer críticas sobre a sociedade da época, Friedrich Schiller elege conceitos centrais que nortearão seu projeto de um modelo de educação estética.

Sem dúvida, a crença na restauração da verdade e da moral através da beleza, são representativas do ideal do resgate da verdadeira humanidade, perdida no processo de fragmentação trazido pela modernidade e que só se efetivará através da concretização dos ideais de liberdade. Assim, Schiller busca na oposição do impulso sensível, diretamente vinculado à experiência de mundo, com o impulso formal, diretamente vinculado ao caráter racional do humano, à ideia de absoluto e de unidade imutável. Apesar do caráter

antagônico Schiller vê em ambos uma reciprocidade geradora do impulso lúdico, pautado nos ideais de beleza e de liberdade.

O sentimento estético promove uma sensibilidade mais refinada, modificando o modo de perceber o mundo e de se relacionar com ele, desenvolvendo uma percepção que exerce, inclusive, uma crítica sobre si mesma. Nele, a relação entre o sensível inteligível torna-se potencializadora da criação e da imaginação, do exercício do pensar e do sentir, proporcionando formas diversificadas de vivenciar as situações pedagógicas, mas sempre buscando respeitar o tensionamento trazido por estas em sua justa medida posto que nelas as antinomias do prazer e do esforço se comunicam para a instauração de um processo lúdico, imaginativo, criativo, permitindo nesta alternância dialética – e porque não, nesta autoconstrução pedagógica –, a manifestação do estético.

A experiência estética, segundo José María Quintana Cabanas (1993), é peculiar porque se distingue de outros tipos de vivências, captando tanto a inteligência quanto a sensibilidade, elementos contrapostos que promovem uma síntese dialética e provocam uma vivência estética. Para Cabanas a educação estética contribui com a pedagogia, que é, por natureza, um campo de reflexão normativo e regulador, na medida em que pode “ajudar o indivíduo a formar ideias, sentimentos, capacidades e hábitos estéticos que impregnem as suas atitudes perante a vida e suas relações, tanto com o mundo, como com a arte, sabendo compreender, julgar, contemplar e talvez criar” (1993, p.265).

Ao utilizar uma base filosófica para a proposição de uma pedagogia estética, Cabanas salienta que esta deve ir além do ensino da arte nos níveis iniciais do processo de escolaridade, pois esta, além de enriquecer a formação da sensibilidade mais apurada, desenvolve novas ideias a partir dos dados sensíveis, criando e renovando diferentes formas de comunicação e expressão e resgatando o prazer da aprendizagem pelo aguçamento da reflexão crítica.

Esse conhecimento de mundo, de compreensão da realidade que a estética suscita é uma condição que permite aos sujeitos um novo modo de vivenciar as coisas do mundo, de se manifestar em sua singularidade, e este também se apresenta na educação. Irena Wojnar sugere que ao se pensar a estética no contexto educacional esta estabelece a necessidade de uma “educação do espírito aberto” que se caracteriza pelo *aguçamento da percepção, pela ampliação da experiência, pelo enriquecimento e aprofundamento do saber e pelo espírito criador*.

Assim, ao estabelecer a interação da estética com a pedagogia, Wojnar afirma que, apesar de não ser o único propósito educativo, o desenvolvimento da sensibilidade estética promove, pelos sentidos, a interiorização das sensações e a posterior elaboração destas, no entanto, “trata-se agora de formar essa mesma sensibilidade, bem como ampliar o conhecimento artístico, expandir a imaginação, aprofundar a vida emocional e graças a tudo isso contribuir – por meio da arte – para o processo geral de formação da personalidade humana”. (Wojnar, 1963, p.190).

Ao analisar essa possibilidade multidisciplinar da pedagogia estética, enfatizamos o caráter coletivo que permeia a universidade em sua essência. Apesar de se limitar a dar conta de um tema teórico e conceitual, a pedagogia estética torna-se relevante no sentido de se poder fazer nela a transposição para a prática docente através da montagem, tomada emprestada da produção cinematográfica, aqui como base metodológica.

3. APORTES METODOLÓGICOS PARA UMA PEDAGOGIA ESTÉTICA: A MONTAGEM

Na contracorrente do estatuto do racionalismo moderno, entendemos a pedagogia, no escopo dos estudos pedagógicos no ensino superior, como um campo heterogêneo e transversal, pois esta é a síntese de uma pluralidade de modos de se trabalhar com o conhecimento, estabelecendo relações destes com o mundo e identificando neles uma simultaneidade que explora o não linear, em planos que atravessam e são atravessados por saberes que se imbricam e se sobrepõem. Sendo assim, pensamos que o método da montagem cinematográfica pode ser associado a uma prática investigativa inspiradora, contribuindo para a consolidação de uma pedagogia estética.

A montagem é um modo de criação que, a partir das imagens já dadas no concreto, concebe uma forma que associa e unifica os fragmentos desta imagem, buscando o sentido do todo que se anuncia. Na montagem há uma alternância da continuidade com a descontinuidade que formam uma totalidade de mundos representados separadamente na fragmentação dos planos, o que permite que o espectador adegue, componha e recomponha a sua totalidade singular no todo que é ofertado pelo autor/criador.

Vincent Amiel quando fala das implicações estéticas da montagem no cinema diz que esta é regida por duas lógicas que se opõem e se complementam: a planificação e a colagem. Ambas nos interessam enquanto metodologia advinda da montagem. posto que a planificação

projeta na hipótese de uma realização, uma disposição da realidade. Extrai dela alguns detalhes, escolhe sequências de gestos, evoca graças a estes uma totalidade conhecida de todos. De facto, a planificação pressupõe que o autor e o espectador têm em mente a mesma representação de mundo, o mesmo “cenário de fundo” sobre o qual fragmentos de ação se tornam compreensíveis e ajudam a situar. (Amiel, 2016, p.16)

A colagem, diferentemente da planificação, estabelece uma correspondência entre as partes, busca no imprevisível, pautado na criatividade de quem realiza a montagem, o que é primordial para que ecoe novas montagens. Assim,

A montagem, executada como uma ‘colagem’ substitui pela surpresa e pelo aleatório qualquer espécie de necessidade, como as colagens dos pintores surrealistas, ou as de Braque e Picasso, que associando matérias e figuras inesperadas, provocavam formas novas, e acaso apaixonantes. (Amiel, 2016, p.19)

A colagem adota a dialética da continuidade e da descontinuidade ou ruptura para organizar o todo e suas partes interrelacionadas. E Amiel chama a atenção para o fato de que tanto a planificação quanto a colagem contribuem “para contar histórias (montagem narrativa), para estabelecer relações de sentido (montagem discursiva), para, esporadicamente, fazer nascer emoções (montagem de correspondências).” (2016, p.20). Ao mesmo tempo que estabelece correspondências, a montagem sugere a ruptura pois encontra na descontinuidade o potencial narrativo que dá sentido a uma concepção epistemológica, mesmo que com a adoção de técnicas distintas, mas em se considerando sua evolução, seja com o aprimoramento do valor representativo e da própria evolução das mentalidades.

Em sua análise do processo da montagem no cinema, Gilles Deleuze afirma que “a montagem é essa operação que tem por objeto as imagens-movimento para extrair delas o todo, a idéia, isto é, a imagem do tempo” (Deleuze, 1985, p.44), sendo assim, só poderá ser inferida a partir das imagens-movimento e delas extrair uma imagem indireta e aberta do tempo pelo todo de sua ideia. Para Deleuze, a montagem, juntamente com a

decupagem e o enquadramento, é afetiva. Há uma especificidade na montagem posto que esta, ao juntar diferentes modos de ver, potencializa singularidades que são conjugadas.

A junção que se segue ao corte, segundo Deleuze, compõe o processo de montagem que retrata a “imagem indireta do tempo”. Deleuze afirma que há três formas de composição da montagem que operam pela alternância das partes diferenciadas, pela implicação das dimensões relativas à narrativa e pelas ações convergentes que nele incidem. No entanto, evita priorizar uma destas formas posto que ao oferecer uma imagem indireta do tempo, a montagem por um lado representa um presente variável e por outro, apresenta a imensidão do futuro e do passado. De certo modo, todo processo criativo passa por um processo de montagem pautado no princípio da fragmentação e da reconstituição, promovendo um ordenamento e uma significação que, a princípio seria impensável em forma isolada, mas que, no inusitado de sua manifestação promove um encontro com a beleza da forma.

A exterioridade do mundo contrapondo-se à interioridade do sujeito é um modo de reordenar e organizar os saberes de modo que não há um encadeamento sucessivo, mas um embate destes enquanto independentes, complementares, articulados e associados.

Para Didi-Huberman a imaginação oferece o conhecimento transversal que transcende a observação direta do ato de ver, e, pela montagem, atribui visibilidade às coisas do mundo. Segundo ele, tomando Lukács e Brecht como referenciais de análise, a exposição, pela montagem, não se pretende apenas explicativa de uma concepção generalizante, mas “dis-põe e recompõe, interpreta os fragmentos (...) expõe criando novas relações entre as coisas, novas situações”. Ela modifica criticamente os discursos, a posição e as imagens de modo problemático, de modo a “expor seus pontos críticos, as fendas, as aporias, as desordens”. (2017, p.101).

Ao comentar o ensaio *O caráter destruidor*, de Walter Benjamin, Didi-Huberman diz que este é um verdadeiro elogio à montagem, pois, ao mesmo tempo em que, ao extrair o conflito imanente de um modelo prévio de narrativa que explicita seu caráter destruidor, a montagem “procede desobstruindo, isto é, criando vazios, suspenses, intervalos que funcionarão como outras tantas vias abertas, caminhos para uma nova maneira de pensar a história dos homens e a disposição das coisas” (2017, p.113). Este pensamento inédito até então,

é a nova posição recíproca dos elementos da montagem que transforma as coisas, e é a própria transformação que põe em ação um pensamento novo (...) que corta, desloca, surpreende, mas não toma nenhum partido definitivo, (...) sempre em movimento e a caminho. (Didi-Huberman, 2017, p.114)

Fazendo uma transposição do processo de montagem para uma proposta de pedagogia estética, é como se esta fosse fruto de uma montagem intelectual composta por gestos, imagens e palavras vivenciados e experienciados no contexto acadêmico, na materialidade de uma aula ou seminário, e remetesse a um movimento cadenciado pela fruição estética, movimento este que estabelece correspondências no campo do sensível num fluxo ordenado que conduz ao sentido, como se fosse uma ressignificação da experiência ordinária, agora transmutada em experiência estética.

O método da montagem no campo pedagógico explicita uma tensão dialética que se situa entre a universidade e o cotidiano empírico. A pedagogia, por sua vez, enquanto campo de conhecimento que sintetiza as complexas variações das novas exigências contextuais, possui a propriedade de alterar os conteúdos curriculares tanto atitudinais quanto conceituais, e pode promover uma interrelação criativa dos conteúdos no entrecruzamento da imagem com o gesto e a palavra.

Assim, deslocada do domínio exclusivo da arte, a estética incentiva a imaginação, a expressão, a criação e a sensibilidade, enfim, formas sensíveis de contato com as coisas do mundo e que, manifestadas no fazer pedagógico, possibilitam um prazer inusitado e inspirador de novas buscas.

4. A IMAGEM, O GESTO E A PALAVRA: CONFLUÊNCIAS

A imagem, enquanto coisa em si, com o aumento exacerbado e significativo de sua circulação advindo do uso das tecnologias digitais, nos convoca a refletir sobre o impacto causado nos modos de análise das experiências de formação.

Enquanto representação, a imagem, mesmo que referenciada pela semelhança, se distancia do objeto concreto ao representar sua ausência na presença. Ou seja, mais do que espelho do mundo, a imagem se expande em possibilidades múltiplas pois incorpora a consciência desta no entrecruzamento do sensível com o inteligível, promovendo uma presentificação daquilo que se situa na esfera do visível, mas que habita o que é invisível aos olhos. Assim, escreve Pierre Francastel (1983, p.133):

Qualquer imagem associa acções sensoro motoras e representações, quer ela leve à criação de um signo figurativo, quer simplesmente a uma actividade prática de intelecção. Qualquer imagem é, ao mesmo tempo, reflexo e esboço de um comportamento; implica relação, mas não identificação, do modelo e da compreensão. Qualquer imagem é uma ficção, o que significa que associa obrigatoriamente elementos colhidos do real, com outros, retirados da memória, através da qual, em última análise, elementos afastados ou antigos – conhecidos através da experiência pessoal ou da experiência de outros homens – se tornam presentes e utilizáveis. Torna-se claro, assim, que uma das características fundamentais da imagem plástica consiste no fato de ela unificar elementos de origens diferentes, e que não possuem o mesmo carácter de realidade.

Desde modo, imagem enquanto presença do real que nos chega pela percepção, é também e concomitantemente, manifestação onírica potencializada pela imaginação e que, por sua vez, representa a fantasia, a ficção, ou seja, um movimento do espírito que se move em função da formação de uma imagem mental que, neste caso, é oriunda de uma ausência, representada à revelia de uma imagem referencial pautada nos princípios da realidade.

A despeito de todas as diferenças, inclusive conceituais, do que significa pensar a imagem na contemporaneidade com relação à imagem no sentido clássico do termo, ao analisá-la, nos deparamos com o fato de que as mesmas categorias utilizadas no estudo das imagens tradicionais, tais como representação, potência, consistência, etc., ainda se aplicam à análise da imagem eletrônica.

O estatuto ontológico que a imagem adquire, enquanto representação, torna-se um problema, aos olhos de Platão, ao sinalizar o risco para o falseamento da forma ideal da imagem. A duplicação para Platão, sobretudo porque advinda de um processo de criação na arte, pode ferir o princípio da autenticidade pois, intuitivamente reduplica o abstrato da imaginação numa forma não mais singular do intelecto, mas na cópia inserida na realidade sensível que pode ser capturada pelos sentidos e, portanto, alterada em sua forma material.

Esta então, assumiria, segundo ele, um carácter enganoso. No campo da análise imagética posterior ao platonismo, sobretudo a partir da modernidade que nos estudos

cartesianos dá ênfase à visão, há um protagonismo da técnica associada a uma percepção interior, à razão como forma de aperfeiçoamento do campo visual e, por conseguinte, da representação pautada na clareza, na distinção e na evidência.

Contemporaneamente a representação já não é apenas a cópia duplicada, pois assume uma autonomia do ser da imagem que a originou, não é apenas uma repetição, mas uma forma que se dá a conhecer em sua essência, mas com novos traços que foram acrescentados pelo contexto social e cultural em sua materialidade e delega, ao campo do sensível, a responsabilidade da heterogeneidade que se torna tão cara ao campo artístico. A imagem se torna, assim, uma linguagem das formas do mundo.

Ao buscar elucidar uma fenomenologia do pictórico, Carlos Vidal contesta o dualismo visibilidade/invisibilidade como forma de relação com a imagem da arte. Para ele, é muito mais uma questão de *invisibilidade*, posto que a imagem depende tanto do imaterial do sensível quanto da vontade de expressão do seu criador. Ao diferenciar o visível do visual, ele afirma que o visível já está dado, sem intencionalidade, simplesmente existe, sem relação entre seus elementos, como a cor, a textura, o ritmo, na especificidade da pintura, por exemplo.

O visual é mais complexo pois é mais seletivo no modo de perceber estes elementos e pode ser entendido, segundo ele, como “consciência do visível” (2021, p.48). É a partir do estudo do visual que Vidal trabalha o conceito de invisível, que é definido por ele como o “invisível determinante” (2021, p.43), é a mediação entre o visível e o invisível que de modo dinâmico nos interpela em sua autonomia, estando na obra, mas não fazendo parte dela, apesar de parecer invisível.

O invisível pode ser interpretado, mas o invisível, sendo derivado do visível, é interpretável e, portanto, abre uma situação filosófica relacional. Para Pierre Guenancia, é a experiência humana que revela uma atividade representacional engajada, que não se apresenta como um “devaneio inconsistente”, mas é partilhada na alternância do recuo ou o distanciamento da realidade e a proximidade do real, ou seja, “entre o que é vivido diretamente e o que é refletido, entre ação e reflexão.” (2009, p.49)

Nesse sentido, para além de sua possibilidade mimética na qual a imagem espelha o mundo, a representação cria mundos novos, abre-se numa perspectiva substantiva e conceitual. A circulação de imagens externas e mecânicas se amplia a partir do processo resultante da experiência perceptiva para a forma constitutiva de um conhecimento que deriva desse processo de interação. A imagem-cópia apresenta uma nova perspectiva de constituição de um conteúdo significativo que fundamenta o delineamento de outra forma de imagem: a imagem interna e intramental que traz consigo o conteúdo representativo, e promove a analogia da experiência mental com a experiência contingente.

A interação com as imagens, ressitua essa problemática, no sentido de se pensar a possibilidade do conhecimento sensível advindo da arte, confrontando-o com a “informação visual” trazida pelas mídias sociais, pelas formas condicionantes de fruição da sociedade de massas, pois sabemos que a educação como um todo, mas sobretudo em sua forma institucionalizada, absorveu mais a cultura informacional advinda dos meios de comunicação social do que a cultura estética advinda da possibilidade contemplativa, associativa e reflexiva das imagens da arte, isso porque, nesta última, a imagem sugere uma possibilidade do pensamento divergente, enquanto a cultura escolar incentiva, grosso modo, a se trabalhar com o pensamento convergente. Assim, a imagem é complementada pelo gesto, ao se situar no “entre” do eu e do outro.

O gesto ultrapassa qualquer racionalidade que tente controlá-lo individualmente o tempo todo. Ele comporta uma dimensão performativa na qual emergem outros processos constituintes, inclusive de caráter ancestral. O paradoxo se dá pois ao mesmo tempo em

que o gesto de dá a ver, explicitando um ato, ele também pode ser imperceptível, ele é condicionado ele se abre para a liberdade criadora.

O gesto é derivado, mas é também constitutivo do sentido da vida. Talvez por comportar tal dialética, e sobretudo por não se definir especificamente por sua completude é que ele se apresenta também como possibilidade crítica e criativa que ultrapassa qualquer repetição legitimada sem a atenção e o cuidado da assimilação. Para Jorge Ramos do Ó, pensando o gesto em sua potência educativa,

Não há como não nos animarmos com as múltiplas possibilidades acerca do gesto criativo quando assumimos que os processos de significação, sejam eles quais forem, não têm um valor em si, quando tomamos o saber como um campo de disputa e de interpretações em concorrência e já não a instância da hegemonia que reclama análises de tipo linear e globalizante. (Ó, 2019, 40).

Questionando a produção intelectual meramente como uma operação objetiva, na qual a exigência de um aprendizado é evidenciada, José Gil, ao analisar à luz do pensamento deleuziano como se aprende a pensar, afirma que esse processo se dá na perspectiva do aprender a aprender a partir da repetição que, por sua vez, introduz “uma nova aquisição do pensamento” que depende “mais da Ideia-multiplicidade do que da unidade do saber”. (2008, p.35). Isso demanda compreender que a repetição, inclusive do gesto, pode de dar como modo de estabelecer as diferenças necessárias na constituição da singularidade, única e particular e não apenas como ato submisso.

Christoph Wulf, ao analisar o caráter mimético do gesto, aponta o potencial reflexivo e prático deste, que é por ele abordado não somente enquanto movimento corporal, mas também como elemento constituinte do processo cognitivo, sobretudo no sentido de “tornar visível a alternância constante entre comprometimento e indiferença em situações educacionais, em seu uso em processos de reconhecimento, exclusão e autorização e seu papel basilar para as condições sociais em contextos educacionais”. (2013, p.120).

Segundo ele, a representação mimética ajuda na regulação das relações sociais, estabelecendo uma *comunhão social* que confirma tanto o caráter formativo da ritualização e do pertencimento. Deste modo,

Gestos são a expressão e a representação de conhecimento prático relacionado ao corpo. Eles não podem ser adquiridos somente por meio de análise, linguagem e pensamento, pois requerem o uso de processos miméticos. Ao imitar os gestos e se aproximar deles, a pessoa que está se comportando mimeticamente adquire a competência de projetar e empregar gestos cenicamente e modificá-los para que se adequem às circunstâncias. (Wulf, 2013, p.135)

Para além de seu caráter mimético, Yves Citton, em seu estudo *Gestes d'humanités*, resgata a importância da estética nesse processo antropológico e educativo:

A estética é essencialmente uma questão de gestos, porque é sensível às linhas, às trajetórias, às modulações, às nuances para as quais nem o artista nem o espectador têm palavras ou frases pré-existentes apropriadas. o que ali se expressa são justamente diferenciais de pressão, pois se inscrevem no tecido relacional que nos liga aos demais componentes do nosso ambiente. (Citton, 2013, p.240)

Para Citton, somente a estética, como experiência inteligível, e o ato estético, como ação no mundo sensível, podem seguir ajudando as pessoas a perceberem uma falta,

algo que remeta ao sensível como forma de preenchimento aprazível do espírito, sublinhando assim, o poder do gesto presente numa experiência tanto da plenitude quanto da falta. Citton entende que dentre todos os tipos e implicações do gesto para a estética, “é, sem dúvida, este gesto de afastamento da realidade para o mundo inventado pela arte que melhor resume o desafio de nossas experiências estéticas.” (2013, p. 260).

Diante do exposto acima acerca do gesto, ao procurarmos conhecer e compreender a estrutura e a organicidade das instituições educacionais, a crítica à racionalidade científica é condição *sine qua non* para tal propósito posto que sua prática é pautada em discursos de verdades incontestáveis firmadas no solo da linguagem e do poder. Na busca da especificidade da análise desse contexto e dos elementos que compõem tal quadro, Jorge Ramos do Ó observa que, sendo imprescindível, a educação escolar é quase isenta de críticas que se efetivem, promovendo um certo marasmo e inércia naqueles que dela fazem parte, sobretudo os professores.

O tema do sujeito escolar da escrita – com os constrangimentos, misérias, fraquezas, mas também desejos e ambições com que é investido e se investe, tanto hoje como ontem – é aquele plano da realidade que melhor nos mostra como todo o trabalho da diferenciação nos obriga a visitar, e a conhecer a fundo essa força imensa que trabalha em sentido inverso, para a normalização das consciências e dos corpos. Só desse modo a autonomia se conquista. Seguir um caminho é sempre diferenciar-se, destacar-se, separar-se. Partir. (Ó, 2019, p.66)

É nesse sentido que a palavra é uma das dimensões constituintes do processo educativo que ganha projeção e relevância à medida que se avança nos processos de escolarização, mas, em contrapartida também opera no sentido ideológico de disciplina e de limite. Mesmo que concordemos com Alain Badiou quando ele afirma que “a linguagem não é o horizonte absoluto do pensamento” (2021, p.31), temos que reconhecer sua força instauradora de poder, o que Barthes chama de linguagem encrática, porque é difundida sob a proteção deste e acentuada pela repetição:

todas as instituições oficiais de linguagem são máquinas repisadoras: a escola, o desporto, a publicidade, a obra de massa, a canção, a informação, redizem sempre a mesma estrutura, o mesmo sentido, muitas vezes as mesmas palavras – o estereótipo é um facto político, a figura maior da ideologia. (Barthes, 2009, p.160)

Ao utilizar a linguagem como forma de tornar mais abrangente os saberes, o gesto, a imagem e a palavra se tornam temas interrogantes que dotam de sentido tanto a modalidade narrativa das temáticas trabalhadas quanto a gratuidade do sensível. A intensidade dessa experiência se dá pela fusão destes elementos nessa busca fenomenológica do ser pelo aparecer estético no contexto pedagógico. George Bataille afirma que a pessoa só reconhece sua existência pelas palavras e estas, por sua vez, trazem em si inúmeras existências humanas. Por isso, “o ser é, em si, mediatizado pelas palavras, que só podem entender-se arbitrariamente como ‘ser autônomo’ e profundamente como ‘ser em relação’.” (Bataille, 2021, p.121)

A palavra, em sua vertente narrativa e contextual, é dotada de uma ordenação dos elementos já dados, mas é também catalizadora de uma inteligibilidade que agrega os conhecimentos e suas adversidades. Por mais que se tente precisar seu significado, a palavra será sempre imprecisa, de acordo com seu emprego, sua incorporação ou até

mesmo seu conceito. Gillo Dorfles afirma que é justamente por sua “latitude semântica” e pela riqueza de seus conteúdos, que a palavra foge à toda catalogação possível.

A palavra, esta sublime prerrogativa humana, não pode ser identificada em si com a arte, mas tampouco pode ser rebaixada às suas meras componentes sonoras, rítmicas, acústicas. Se a qualidade metafórica da linguagem precede, em vez de seguir, a sua concretização, se é justamente a imagem translada que aflora na mente humana antes de se transformar em conceito, temos, nesse caso, a comprovação inclusive de uma qualidade poética íntima das diversas línguas que, antes de serem discurso científico, discurso lógico, são discurso poético” (Dorfles, 1992, p.191)

Já para Agamben é a linguagem que dá origem à antinomia do individual e do universal pois seus paradoxos definem o ser linguístico tanto no conjunto quanto em sua singularidade. “Na potência que se pensa a si própria, ação e paixão identificam-se e a tábua de escrever escreve-se por si, ou, antes, escreve a sua própria passividade.” E nesta passividade reside não o ato inerte, mas o mergulho no essencial, que ele chama de ato puro: “O acto perfeito de escrita não provém de uma potência de escrever, mas de uma impotência que se vira para si própria e, deste modo, realiza-se a si como um acto puro (a que Aristóteles chama intelecto agente)” (Agamben, 1993, p.35).

Essa proposição de caráter insólito, considera que as palavras podem se apresentar como imagens flutuantes do desejo, e não como forma meramente ilustrativa ou representativa, na medida em que “A sonoridade das palavras e as modulações da voz de quem as pronuncia entram no concerto visual das imagens, em conjunção com a dimensão tátil da pele/tela onde estão escritas” (Maciel, 2004, p.78).

A palavra possui, assim, uma função desestabilizadora e se apresenta, nessa vertente aqui abordada, um modo alternativo de sensibilidade estética no espaço acadêmico e é fundante enquanto via direta de relação com o mundo num movimento de exteriorização.

Ao se realizar na fala, a palavra em si é pura abstração quando destituída do estatuto lógico e normativo da linguagem. Sendo que ela pode, em sua exatidão, instaurar uma obra literária ao mesmo tempo em que pode transmitir, pelo imprevisível intensamente vivido, uma mensagem portadora de sentido, mas o qual a palavra não o comporta. Ou seja, a palavra desencadeia gestos e, através deles, engendra novos sentidos. A palavra, não se prendendo ao significado, é também significante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação imagem, gesto e palavra pode ser compreendida como fundante na aquisição de um estrato epistemológico, pautado no estatuto estético, que promove o repensar do espaço pedagógico como aquele que permite aos sujeitos que dele participam, a construção de si a partir de montagens que, ao invés de conteúdos ordenados e catalogados, assumem a função de sobrepor composições distintas e, conseqüentemente, promover uma síntese singular dessa elaboração.

Sendo assim, entendemos que a tríade imagem, gesto e palavra, base de uma proposição estética, aponta para uma possibilidade de constituir, ou de restituir os espaços de existência – e resistência – pautados na pluralidade e na abertura para práticas emancipatórias, um espaço bastante profícuo para se repensar as ações humanas, no

sentido de democratização, ampliação e circulação dos saberes produzidos no âmbito acadêmico.

Gabriela Diker (2010) sugere uma ampliação do campo pedagógico, tornando-o heterogêneo, incorporando-o à cultura científica, a arte, a estética e a política, fazendo de nossa prática, a prática da atenção e da escuta. Ao sugerir outras articulações de sentido, não há como evitar a divisão dicotômica operada na pedagogia, tanto no âmbito da pesquisa quanto da ação pedagógica.

Nesse contexto, há experimentações pedagógicas que incorporam as linguagens visuais e narrativas autobiográficas, mas estas exigem das pessoas que a elas aderem uma linguagem que busque uma prática emancipatória com a partilha tanto dos saberes quanto do sensível que permeia toda a prática pedagógica, rearticulando a subjetividade que se faz a partir da estética e colocando em primeiro plano, segundo ela, o sensível individual que força a tomada de posição política e assim, “o visível se rearticula, a palavra emerge outra”. (Diker, 2010, p.23).

Pensar numa pedagogia estética é compreender que os sujeitos podem construir de forma autônoma uma estrutura simbólica que perpassa pelo gesto, pela palavra e pela imagem. A estética torna-se, então, essencial para a análise da realidade sob novas e diferentes perspectivas, para além de conceitos já dados. A atenção, o cuidado e a postura que nascem da especificidade de análise desta dimensão, do exercício paciente que se dá no âmbito da prática pedagógica e que os instituem são imprescindíveis para sua efetivação. É preciso ressaltar que a pedagogia estética não pretende assumir um caráter instrumental para fins de excelência e de eficiência, dando forma a uma mentalidade abstrata e mecanicista. O que se espera dela é que seu caráter pedagógico seja representativo de uma concepção aberta à pluralidade e à singularidade.

As possíveis implicações estéticas de uma pedagogia universitária pautada no estético adquirem relevância posto que, em primeiro lugar, absorvem a discussão da pertinência da valoração estética neste âmbito. Posteriormente, se a adoção da estética é representativa de uma atividade intelectual que transpõe o prazer estético presente na condição plástica do mundo sensível para a condição de carne sentiente no mundo concreto, esta forma assume a forma de um jogo que oscila entre o entendimento ativo e o entendimento passivo que culmina no entendimento estético que, por sua vez, encontra uma equivalência no campo pedagógico, com relação aos aspectos teórico, conceitual e intelectual.

Diante do exposto, o propósito primeiro da pedagogia estética é uma intervenção, é um ensinar a apreender o sentido das obras de cultura, e isso supõe estudo de referências codificadas que os dados históricos complementam, mas não completam. Essa iniciação também supõe a práxis pois precisa articular elementos de cunho teórico presentes na prática pedagógica, bem como a experimentação do mundo em sua manifestação sensível.

De qualquer modo, é uma via que destoa das ações de natureza pedagógica organizacional do ensino superior. As experimentações conceituais advindas do conhecimento sensível do mundo apontam para formas possíveis de tornar a universidade um espaço mais acolhedor, não somente do ponto de vista epistemológico, mas também ontológico, pois diz respeito à própria existência.

Assim, a pedagogia universitária, entendida em sua variante estética, cria possibilidades para além da apreensão passiva dos conteúdos advindos de um processo de escolarização formal e formalista, apreendida mais dos processos de informação das redes do que de um processo de constituição autônoma do saber. Esta supõe alteridade no exercício do pensar e do imaginar como possibilidades de problematizar e explorar, reduzindo as limitações impostas pelo sistema universitário que, em sua vertente predominantemente tecnicista, polariza teoria e prática, o que impede que a construção

FURTADO, R.M.M..

do conhecimento seja pautada nas possibilidades de experienciar e buscar o sentido do pedagógico que, para além do espaço acadêmico, esteja presente em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

AMIEL, Vincent. **Estética da montagem**. 3ed. Lisboa: Texto&Grafia, 2016.

BADIOU, Alain. **Metafísica da verdadeira felicidade**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto precedido de Variações sobre a escrita**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATAILLE, Georges. **A experiência interior**. Lisboa: Edições 70, 2021.

CABANAS, Jose Maria Quintana. **Pedagogía estética**. Madrid: Dykinson, 1993.

CITTON, Yves. **Gestes d'humanité: anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques**. Paris: Armand colin, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição: o olho da história I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

DIKER, Gabriela. A proposito de la educación como arte. In: FRIGERIO, Graciela. DIKER, Gabriela. **Educuar: sobre impresiones estéticas**. Buenos Aires: La Hendija, 2010. pp.15-24

DORFLES, Gillo. **O devir das artes**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Do sentido do insignificante: filosofia, estética e imagens da arte na experiência humana do saber. In: Anais do 2º Congresso Latinoamericano de Filosofia de la educación. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. p. 631-638.

FRANCASTEL, Pierre. **Imagem, visão e imaginação**. Lisboa: Edições 70, 1983.

GIL, José. **O imperceptível devir da imanência: sobre a filosofia de Deleuze**. Lisboa: Relógio d'Água, 2008.

GUENANCIA, Pierre. **Le Regard de la pensée: philosophie de la représentation**. Paris: PUF, 2009.

HELENO, José Manuel. **A experiência sensível: ensaio sobre a linguagem e o sublime**. Lisboa: Fim de Século, 2002.

MACIEL, Maria Esther. **A memória das coisas**: ensaios de literatura, cinema e artes plásticas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

Ó, Jorge Ramos do. **Fazer a mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

PEREIRA, Paula Cristina. “Da sensibilidade como acolhimento”. In: CARVALHO, Adalberto Dias (org.). **Sentidos contemporâneos da educação**. Porto: Afrontamento, 2003.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

VIDAL, Carlos. **As quatro invisualidades**. Lisboa: Edições do Saguão, 2021.

WOJNAR, Irena. **Esthétique et pédagogie**. Paris: PUF, 1963.

WULF, Christoph. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.