

O SILÊNCIO N(O ENSINO D)A ARTE: ALGUMAS REFLEXÕES

Glauber Resende **Domingues** – UFRJ

Resumo

Neste texto, de cunho ensaístico, procuro refletir sobre a questão do silêncio no ensino da arte. Na pesquisa que venho desenvolvendo tenho percebido a ideia de que o silêncio é fundante na compreensão de determinados aspectos no que diz respeito à pesquisa com interações entre sujeitos. O silêncio torna-se, então, um espaço de fricção entre o que o indivíduo pensa e o que, de fato, ele transforma em criação. O texto está dividido em quatro partes mais as considerações finais. Na primeira parte do texto, procuro fazer uma conceituação acerca do silêncio. No segundo bloco, trago algumas discussões acerca do silêncio sua relação com a criação artística. Na terceira parte procuro trazer uma reflexão específica sobre o silêncio como materialidade na criação artística. Num bloco subsequente procuro pensar no silêncio na experiência estética. Na maioria das partes procuro estabelecer algumas considerações sobre o ensino da arte e a relação com os aspectos em questão. Como considerações finais, penso o silêncio como espaço de significação e como algo que interroga a criação artística e a lógica sob a qual opera a escola, que é a do “falar sobre” e não necessariamente de sentir.

Palavras-chave: silêncio – ensino da arte – criação artística – experiência estética.

O SILÊNCIO N(O ENSINO D)A ARTE: ALGUMAS REFLEXÕES

O silêncio (...) não coincide com passividade ou desistência de conhecer e criar; antes, ele se identifica com a inibição voluntária de uma linguagem (...) que possibilite a captação de outra, mais plena, ou, de alguma maneira, menos precária (CARONE, 1979, p. 89)

“- Silêncio.” “- Silêncio!” “- Silêncio?” Diferentes formas de expressar, de ler, de ouvir, de sentir. Silêncio que dói, que causa desconforto, que perturba... Silêncio este que foi encarado sempre como o nada, como ausência. Ou como diria Orlandi (2007),

como o “resto” da linguagem, pois sempre se achou que ele era improdutivo e que nada tinha a contribuir nos processos de significação.

Modesto Carone, em epígrafe, provoca o nosso pensamento quando diz que o silêncio não sinônimo de passividade ou renúncia à fala ou a dar significado a algo. Na verdade ele é uma outra maneira de fazê-lo. O autor, de forma tão poética, incita-nos a avaliar a potência do silêncio como um germe do devir e, ao mesmo tempo, destaca que ele é um lugar outro, onde o conhecer e criar são potencializados. A propósito do título, quis não centrar no silêncio só na arte ou só em seu ensino, mas em ambos, pensando uma simbiose entre ambos.

Minhas questões de pesquisa giram em torno da escuta com estudantes de diferentes contextos de educação básica. Nestes, às vezes o silêncio aparece como um elemento produtivo nas interações entre os estudantes. Assim, ele tem se mostrado uma dimensão potente por ser também marca da subjetividade. Nas minhas reflexões tenho percebido com cada vez mais força a ideia de que o silêncio é fundante na compreensão de determinados aspectos no que diz respeito à pesquisa com interações entre sujeitos. O silêncio torna-se, então, um espaço de fricção entre o que o indivíduo pensa e o que, de fato, ele transforma em criação.

Desta forma, neste pequeno ensaio procurarei me debruçar sobre algumas questões com as quais tenho debatido. Nesta empreitada, tomo Orlandi (2007) como ponto de partida para pensar os modos de operar o silêncio. Segundo a autora:

1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido (...).
2. o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas ‘pôr em silêncio’) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito (ORLANDI, 2007, p. 11-12)

Quero frisar que, a propósito deste ensaio, fundo minhas reflexões no primeiro tipo de silêncio, que a meu ver se origina no sujeito, que ele provoca em si mesmo, intencionalmente ou não, e que é pleno de sentidos. Não menosprezo o segundo tipo de silêncio, que, habitualmente é aquele praticado na instituição escolar com vistas a dar aos alunos uma disciplina que venha a “fabricar corpos submissos, ‘dóceis’, [e] que lhes tirará suas singularidades (...)” (AKKARI & SILVA, 2011, p. 57). O silêncio de que se fala é aquele nos quais as singularidades dos alunos são emudecidas. Acredito ser

relevante pensar nesta dimensão, mas tenho a impressão de que, para pensa-lo como potência, é necessário centrar-me no primeiro.

Com esta distinção feita, pretendo neste texto trazer uma reflexão sobre o silêncio no ensino da arte, trazendo como mote o silêncio como matéria na atividade criativa e na experiência estética, problematizando inclusive o papel do professor num ensino de arte no qual o silêncio tenha um espaço-tempo garantido como não-violência simbólica. Apesar de conceituar o silêncio, pretendo discuti-lo numa compreensão de que ele não é rígido, porém é um espaço-tempo de inquietação e devir.

O silêncio

Conceituar silêncio não é tarefa fácil. Há uma tradição forte de associar o silêncio à ideia de ausência, de falta. Começemos supondo que sim. Se formos conceitua-lo a partir daquele que é tradicionalmente o seu contrário – o som –, ele toma uma acepção de ausência mesmo. A música mesmo, que é considerada a “arte do som”, foi aquela que contribuiu para se perpetuar a ideia de que o silêncio é falta. Isto se dá pelo fato dela trabalhar com figuras específicas para representar a duração de cada som e de cada silêncio nas composições musicais. Os tratados de teoria musical não convergem no que diz respeito a pensar o silêncio como “o negativo do som”. Há quem defenda a ideia de que a escrita musical para os silêncios, ou seja, as pausas, seja considerada como valor negativo, contrapondo-se à escrita do som, que é um valor positivo (ADOLFO, 2002). Enquanto há quem, por outro lado, não considere as pausas – ou os silêncios – na música como há quem pense que o silêncio tem função rítmica e estética no discurso musical, e por isto não pode ser considerado como valores negativos (PRIOLLI, 1994), mesmo que não deixe isto explícito (MED, 1996).

Discorrendo sobre a ideia de silêncio como oposição do som, Pianna (2001) diz que

Existe uma simples analogia visual que pode servir para ilustrar, ou apenas introduzir a relação entre som e silêncio: pensemos em uma folha de papel branco em que fosse feita uma gravura com uma lâmina bem afiada. O silêncio é aqui representado como uma superfície opaca, contínua, perfeitamente homogênea, que é estraçalhada pelo aparecer do som. O silêncio é quebrado – o som é uma irrupção no silêncio. (PIANNA, 2001, p. 73).

Segundo o autor, esta é uma figura deveras simples, pois unilateraliza duas concepções que se interpelam, que se interpõem. O silêncio seria o liso da folha e o som a gravura desenhada. Ilusão, segundo ele. Sua defesa é a de que um silêncio não é homogêneo, não é puro, nem limpo. Para ele o silêncio é cheio de fissuras que o impedem de (man)ter uma relação de oposição com o som. Assim, o autor aposta na ideia de que o silêncio “pode ser concebido como uma espécie de *textura* sonora, como uma *trama de pequenos sons*, como um borbulhar e um murmúrio” (PIANNA, 2001, p. 74). [grifos do autor]. A aceção do autor encontra eco em outros pensadores de outras áreas, sejam eles das artes ou da linguística, por exemplo.

Nas artes, vemos pensadores tanto da música, quanto do cinema se debruçando sobre o tema. Conforme Costa (2003), o “silêncio, como o conhecemos, na verdade nunca é ausência total de sons, e sim um ambiente silencioso, onde podemos ouvir ruídos tão sutis que em outra situação não escutaríamos. O que há são impressões de silêncio.” (2003, p. 62) Assim, no cinema, segundo este autor, o silêncio está o tempo todo num diálogo ininterrupto com a ideia de som. Para ele, “quanto mais rarefeito o ambiente sonoro, mais se aguça a audição, e mais se encontra o que ouvir” (*idem*, p. 62).

Na música vemos autores que também se voltaram a estudar a questão do silêncio. Dos mais proeminentes cito o compositor americano John Cage (1912-1992) e o canadense Raymond Murray Schafer (1933-). Este último apostou na ideia de uma clariaudiência, ou seja, uma limpeza de ouvidos para que se possa perceber sons que foram se perdendo ou sendo “inaudibilizados” por conta das grandes metrópoles. Na plataforma do autor, “silêncio é uma caixa de possibilidades” (SCHAFER, 1991, p. 71), mas que “torna-se cada vez mais valioso, na medida em que nós o perdemos para vários tipos de ruído: sons industriais, carros esportes, rádios transistores etc.” (*idem*, p. 71).

Cage foi o compositor que, ao entrar numa câmara anecoica¹, pôs à prova a confirmação de que silêncio é ausência de som. Ao terminar a experiência, ele percebeu que, ao fazer um esforço para “ouvir o silêncio”, acabou por perceber dois sons que eram para ele até então desconhecidos. Tratava-se do som da circulação do seu próprio sangue, de um lado, e de outro, o do funcionamento do seu sistema nervoso. Desta

¹ Uma sala especial onde o índice de absorção chega a quase 100% e em seu interior se pode verificar o maior silêncio possível.

forma, Cage provou, de forma experimental que o silêncio absoluto, como se concebia até então, não existe.

Heller (2008), fazendo uma incursão sobre a poética do silêncio na obra de John Cage, percebeu três momentos diferentes de compreensão do silêncio na obra este compositor:

1. Anos 30 e 40: o silêncio opondo-se ao som; silêncio como ausência de som; silêncio representável pela pausa musical (a pausa indicando um valor “negativo”, mensurável); silêncio retórico, expressivo. → Compreensão empírica.
2. Anos 50 e 60: não há silêncio, pois sempre há som; o que há são sons intencionais e sons não-intencionais; som e silêncio em constante mutação e interpenetração. → Compreensão dialética (cuja descrição, porém, repousa ainda sobre remanescentes “empíricos”).
3. Um terceiro momento que, de certa forma, já se faz presente ao longo dos anos 50 e 60 (...) onde Cage se desprende definitivamente da compreensão do silêncio a partir do fenômeno acústico – silêncio que não é da ordem da substância, nem do ente, nem do empírico, mas *transcendental*. → Dialética radical. (HELLER, 2008, p. 14).

Fica claro pelo panorama apresentado pelo autor que, na acepção de Cage o silêncio não pode ser apreendido apenas como algo acústico puramente. Para o compositor é necessário toma-lo como algo que transcende a substância.

Na linguística o silêncio encontra uma estreita relação com o que Heller (2008) mostra como a dialética radical de John Cage. Há no silêncio uma ideia elíptica, de algo que está implícito, mas que ao mesmo tempo fala. E se está nesta condição ele é um significante no processo de linguagem. Assim, o silêncio, segundo Orlandi (2007), tem um papel relevante para comunicar algo. Nesta perspectiva silêncio é linguagem. E na compreensão da autora ele nunca é uno. Isto pelo fato de existirem vários silêncios ou por um silêncio movimentar vários sentidos.

Na linguagem e em outras áreas do conhecimento, o silêncio é tratado como o vazio, em oposição à ideia de cheio, de completo. Porém, é próprio da linguagem a incompletude, pois

a incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o “nada”. Mas o silêncio significa esse “nada” se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidade de sentidos se apresenta. (p. 49)

Mesmo que suponhamos que o silêncio é o nada, há no nada a ideia do tudo. Numa bela argumentação sobre o mecanismo cinematográfico do pensamento, que polemiza a relação entre o tudo e o nada, Bergson (2005) expõe:

A existência aparece-me como uma conquista sobre o nada. Digo a mim mesmo que poderia e, mesmo, que deveria não haver nada, e então me espanto com o fato de que haja algo. Ou então me represento toda a realidade estendida sobre o nada, como que sobre um tapete: primeiro era o nada, e o ser veio por acréscimo. Ou, ainda, se algo sempre existiu, é preciso que o nada lhe tenha sempre servido de substrato ou receptáculo e lhe seja, por conseguinte, eternamente anterior. (BERGSON, 2005, p. 299)

Assim, o nada – ou o silêncio, como nos interessa aqui – é um estado latente da coisa, ou seja, é um recipiente sobre o qual diferentes “pré-coisas” coexistem e precisam de certa configuração para se tornarem comunicáveis e se tornarem algo materializado. É nesta perspectiva de silêncio que neste texto procuraremos pensar como este atravessa o ensino da arte em seus diversos modos de se operar.

O silêncio e a criação artística

O ato criador e a reflexão sobre ele podem ser considerados como uma dimensão elementar do ensino da arte. A criação artística articula, em alguma medida, o conhecimento sobre algo e o caráter de inovação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. (BRASIL, 1997, p. 32)

Fica claro no excerto do documento que a criação artística tem por intenção organizar e estruturar o mundo de maneira inovadora, compreendendo que este é uma construção que nós fazemos e que parte de nosso modo de enxergá-lo. Neste processo, algumas outras coisas estão em jogo e, para fechar o ciclo criativo, não basta ao

indivíduo que cria fazer elaborações mentais, aventar possibilidades e impossibilidades para (re)elaborações da matéria e criar para si algo novo. Para Ostrower (2013),

os pensamentos e as conjecturas abrangem eventuais significados. Trata-se de formas significativas em vários planos, tanto ao evidenciarem viabilidades novas da matéria em questão, quanto pelo que as viabilidades contêm de expressivo, e, ainda, porque através da matéria assim configurada o conceito expressivo se torna passível de comunicação. (p. 33) [os grifos são nossos]

Ao observar os grifos em destaque, podemos observar duas questões. A primeira: os nossos pensamentos tem significado para nós porque eles são frutos de determinadas coisas que nos atravessaram. Elas nem sempre estão claras para nós e não estão passíveis de comunicação num primeiro estágio. As nossas conjecturas são frutos e ao mesmo tempo coexistem com nossos silêncios mentais. Orlandi (2007) assinala esta dimensão do nosso silêncio, quando diz que é nele que os sentidos se movem, se arranjam, convivem, nos atravessando de diferentes maneiras. A autora compreende que o silêncio é um recuo, é “o fôlego da significação; um lugar de recuo necessário para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2007, p. 13). Desta forma, a criação artística é atravessada e precedida por este espaço de fôlego, de silêncio. É um espaço que se desenrola num determinado tempo e que é próprio de cada indivíduo em seu processo criativo. A segunda questão tem a ver com a configuração da matéria (mental e material) que, configurada, faça com que o produto criativo seja passível de comunicação. Para que algo exista, ela precisa se fazer presente, para ser vista e compreendida por outros. Neste caso, há uma estreita fricção entre o nada e a existência, proposta por Bergson (2005). Se não há um caráter de comunicabilidade na criação, ela perde sua força, lembrando que uma obra é comunicável nos arranjos que ela faz entre o criador e o espectador, a partir do jogo da experiência estética.

O silêncio é motor na criação artística na medida em que é o lugar onde as informações na cabeça do artista se articulam, se intercambiam e tentam organizar, em alguma medida o mafuá no qual se encontra sua mente. Sobre esta ideia, Migliorin (2014), num representativo texto sobre o mafuá e o cinema como arte na escola, diz que

O mafuá é uma bagunça que não para de encontrar ordens passageiras, acoplamentos momentâneos e instáveis. (...) O mafuá está em toda parte, conectando o inconnectável, fazendo do encontro o princípio para o acontecimento. O mafuá é a própria operação do pensamento; não um lugar, mas o que se constitui nas aparições quando algo é

pensado, quando uma ordem qualquer se estabelece, quando uma forma se materializa. Mas ele é a forma e o desforme, a ordem e o caos. O acoplamento necessário para o mundo andar e a complexidade hiperconectiva. (MIGLIORIN, 2014, p. 201)

Partilho com o autor a ideia de mafuá. Do mafuá que é o silêncio que antecede à criação. Há alguma ordem no silêncio, seguindo as pegadas do autor. Ao passo em que as informações estão desorganizadas, disformes, em determinados lapsos, um elemento configurado e ordenado vem à tona, mas não em sua completude. O mafuá silencioso volta a se fazer para que este processo se repita inúmeras vezes até que a obra esteja criada como um todo, de fato. Nossa criação artística não surge do nada, de uma vez. Ela é fruto de um diálogo – quando não uma luta – intensa entre os nossos silêncios e nossos momentos de criação, quando alguma ordem parece aparecer.

Desta forma, acredito veementemente no silêncio como espaço de mafuá na criação artística. É o espaço de ebulição do pensamento, onde a obra de arte aparece com potência para ser configurada, comunicável e passível de experiência estética. É o caos de onde procede a formação da obra. Assim, ao mesmo tempo que o silêncio “é nada”, ele é tudo. O silêncio abarca o todo, a completude, é espaço de qualquer devir: do sim, quando o espectador, ao olhar/escutar/sentir a obra de arte vai se manifestar positivamente; ou do não, quando criar uma relação de rejeição inicial ou de incomunicabilidade por parte do autor.

O silêncio como matéria n(o ensino d)a arte

Toda criação é precedida de uma matéria que a torna o que ela é. Logo, toda obra possui uma materialidade. Ostrower (2013), ao falar sobre a materialidade na criação, deixa claro que esta não está descolada de sua dimensão social: “Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo” (p. 43). Assim, quando um artista usa o silêncio como recurso material numa obra de arte, fica claro que, se ele o

faz, é porque o silêncio – assim como o som – tem uma importância na sociedade da qual o artista faz parte.

(...) Assim, o conceito de materialidade não indica apenas um determinado campo de ação humana. Indica também certas possibilidades do contexto cultural, a partir de normas e meios disponíveis. (...) A materialidade seria, portanto, a matéria com suas qualificações e seus compromissos culturais. É ela, matéria cultural, que propõe os confins do possível para cada indivíduo. (idem, p. 43)

Parece ficar claro que, ao lidar com a matéria, configurando-a, o homem imprime suas questões, seu modo de ver o mundo, de habitá-lo e também ensaia outros. Na criação ele sempre lança uma questão, algo que lhe seja caro no ato de viver. Assim, quando pensamos que tanto o professor quanto o aluno, ao criar, na aula de Arte, levam em conta tais questões. O silêncio, nas artes que lidam com a presença, com o palco, mais especificamente, assume uma dimensão material na criação, tanto na concepção da obra, quanto na atuação. Esta postura gera uma mudança na pedagogia da arte. Nesta mudança é

importante escutar as indagações que a arte faz à contemporaneidade, ao espaço-tempo no qual estamos inseridos e seus modos de fazer essas indagações; mas também as indagações que os modos de subjetivação fazem ao campo da arte, na medida em que, muitas vezes, esse campo expressa uma pedagogia dominante de formação. Uma pedagogia que parece solicitar menos a invenção e a experimentação do que a consonância com uma economia dominante do sensível. (PEREIRA & FARINA, 2013, p. 19-20)

A indagação dos autores nos encaminha na direção de pensar uma dupla interrogação: por um lado, que silêncios a arte reivindica da sociedade e, por outro, que silêncios os modos de subjetivação reclamam da arte. Neste sentido, os autores chamam a atenção para o fato de que, muitas das vezes, ao se ensinar arte, priorizamos uma pedagogia da formação que, em alguma medida, massacra a possibilidade do aluno de criar e de, mais especificamente, materializar o silêncio em sua criação. Há uma dificuldade para que isto aconteça, ainda mais na escola, porque, como sinaliza Orlandi (2007), não sabemos caminhar no silêncio. Isto porque é sabido que nele há “movimento, mas [há] também [uma] relação incerta [entre] mudança e permanência [que se] cruzam indistintamente” (p. 13).

Se temos dificuldade em lidar com o silêncio porque tendemos a pensar que ele é sempre uma recusa do fazer, há certamente uma dificuldade em concebê-lo como matéria da criação artística dos alunos na escola. Ainda mais que há uma forte tradição no ensino – não necessariamente no da Arte – de que o silêncio não pode ser considerado como matéria a ser configurada com vistas a se criar algo. Toda vez que uma pergunta é lançada numa sala de aula, o silêncio dificilmente é uma resposta válida.

No início deste texto, falei que alguns teóricos da Música tem resistido à ideia de que o silêncio na referida linguagem artística é sinônimo de ausência pelo fato dele fazer parte do discurso musical e ter uma função estética na condução de uma obra musical. A afirmação tem sua razão de ser porque o silêncio, neste caso, é um material do qual um compositor lança mão para criar uma peça. Assim, quando um aluno tem seu protagonismo na criação musical, é de extrema valia que o silêncio ocupe uma dimensão importante na composição. Schafer (1991) chama a atenção para o fato de que o silêncio está se perdendo não só nas músicas, mas na vida cotidiana. O autor chama a atenção para o fato de que “o compositor hoje está muito mais preocupado com o silêncio. Compõe com ele” (p. 71). Ao passo que é um desafio para professores de Música conseguir silêncio para suas aulas, é um maior desafio ainda provocar o espírito criativo de seus alunos no sentido de que eles compreendam que, como compositores ou como intérpretes, o silêncio também é elemento da criação musical.

Outra linguagem artística que lida com o silêncio como materialidade e que guarda certa relação com a música é a poesia. Diferentemente dos sons com altura determinada, na maioria das vezes, como na música, a poesia tem na voz falada a sua apresentação. O poeta, ao escrever, põe a palavra sob ameaça, pois

Quando se põe em liberdade a língua, matéria da poesia, ela retorna para seu estado originário de linguagem, ou, até mais anterior, ao seu estado de silêncio, ou seja, aquele estado das máximas possibilidades criativas, aquilo que a poesia, pensada como poiésis, intenta alcançar, lembrando-nos do há muito esquecido (idem, 2013, p. 62).

Neste mesmo direcionamento, quando um dramaturgo/coreógrafo ao escrever/compor uma peça de teatro ou com uma coreografia, indica, com alguma precisão, o papel do silêncio na criação do ator/bailarino. Sobre a atuação no palco e o silêncio, Aleixo (2009) comenta que

O silêncio como a condição para a plenitude da sensibilidade criativa do intérprete é o substrato do seu poetizar. A preeminência desta fase do trabalho é afirmada sem ambiguidade na importância do silêncio como fundador das ações e das expressões que constituirão a escrita da cena pois, na criação do ator, o silêncio é um recuo, um esvaziar-se para que nos sentidos do corpo a poesia faça sentido. No entanto, como recuo e vazio intrínseco para a criação, o silêncio não pode ser ausência de intenção, de movimento, de gestos, etc. Também não pode ser mudez ou imobilidade, nada que remeta o ator à noção de fixidez, de estático. (p. 6)

Fica claro na passagem do autor que o silêncio é ao mesmo tempo receptáculo para a criação e o fundador das ações do ator ou do dançarino no palco. O silêncio, nesta perspectiva, é elemento preparador do movimento ou movimento intencional no ato criativo, tanto do artista que concebe a obra, quanto daquele que a interpreta. Porém, é importante pensar que, ao falar de atuação, penso a performance de maneira mais larga, ultrapassando a noção de desempenho (ICLE, 2013) ou a de (dis)simulação. Antes, penso a performance como esta relação mesma que o artista ou o aluno criador acondiciona quando trata (d)o silêncio, não pensando nele só quando for atuar, mas fazer dele um modo de operar a criação deste a intuição da obra.

O silêncio como modo de (re)ação à experiência estética n(o ensino d)a arte

A segunda existência do silêncio n(o ensino d)a arte, a meu ver, tem a ver com a experiência estética por parte daquele que aprecia a obra de arte. E neste caso, penso que cabe pensar o silêncio tanto nas linguagens que envolvem o palco, a apresentação, quanto aquelas ditas espaciais: a pintura, a escultura, a gravura, a fotografia. É importante também salientar que não só o espectador, mas o criador, ao ver sua obra pronta, pode ter uma experiência estética.

Esclarecida a questão, quero apostar na ideia de que o silêncio, na experiência estética pode ser considerado como um modo de re(ação) diante da obra de arte. Neste caso, o silêncio pode ser considerado como um estado simbólico do espectador com a obra de arte.

Para tanto, é necessário fazer uma breve incursão no conceito de experiência estética. Porém não existe um conceito uno para o termo. Uma característica da qual alguns autores comungam é a disposição para a se relacionar com a obra. Kant (2002),

em sua *Crítica da faculdade do juízo* diz que os juízos do nosso gosto ao se relacionar com uma obra de arte

têm que possuir um princípio subjetivo, o qual determine, somente através de sentimentos e não de conceitos, e contudo de modo universalmente válido, o que apraz ou desapraz. Um tal princípio, porém, somente poderia ser considerado como um *sentido comum*, o qual é essencialmente distinto do entendimento comum, que às vezes também se chama senso comum (*sensus communis*); neste caso, ele não julga o sentimento, mas sempre empregando conceitos (...) (KANT, 2002, p. 83) [grifos do autor]

Assim, o filósofo postula que ao termos uma experiência estética, o jogo entre nós e a obra se baseia no binômio imaginação e entendimento, a partir de uma relação desinteressada com a obra. Em certa consonância com o autor, o brasileiro Duarte Jr. (2012) diz que

Na experiência estética suspendemos nossa “percepção analítica”, “racional”, para *sentir* mais plenamente o objeto. Deixamos fluir nossa corrente de sentimentos, sem procurar transformá-la em conceitos, em palavras. *Sentimos* o objeto, e não, *pensamos* nele. No momento desta experiência, ocorre como que uma “suspensão” da vida cotidiana, uma “quebra” nas regras da “realidade”. (DUARTE JR., 2012, p. 58-59)

No excerto deste último autor, parece ficar clara uma aposta numa dimensão mais radical da subjetividade de quem aprecia a obra de arte. Desta forma, aparece com força a ideia de que a relação do espectador com a obra de arte é marcada pelos processos de subjetivação que o sujeito já passou e por aqueles que ele ensaia ter.

A razão estética habilita o sujeito para que se construam mundos não apenas a partir de e sobre esquemas referenciais, mas, igualmente, a partir de e sobre a experiência da presentificação do que existe, do ser-á, da história efetual e da desrealização dos limites estabelecidos pelas formas tradicionais de racionalidade. Novamente, reitero a ideia de que *o que existe* não é passível de aprisionamento em uma definição, mas, de outro modo, *o que existe* é uma coleção incomensurável de exemplos. Cada sujeito – personagem da ficção, da memória ou do presente – representa uma forma de subjetivação possível. (PEREIRA, 2012, p. 193-194) [grifos do autor]

Considerando esta possibilidade de tomar a experiência estética como um espaço-tempo de suspensão do mundo real e onde os nossos processos de subjetivação

estão em jogo, penso ser potente compreender o papel do silêncio como estado de espírito ante a obra de arte nas reverberações que este encontro pode provocar.

Perissé (2014) assinala que há “pelo menos dois tipos de encontros com poemas, gravuras, filmes, peças de teatro, etc.” (p. 49).

“Um tipo de encontro com a obra de arte provoca *empatia*. A empatia é um *sair de mim mesmo*, estado em que no entanto eu *me aprofundo em mim mesmo*” (*ibid.*) [o primeiro grifo é do autor, os demais são meus]. Este encontro é aquele no qual as fronteiras entre espectador e obra não são abolidas, mas são deslocadas. E, ao deslocarem-se as fronteiras, silêncios vão sendo deixados como resquícios de uma inquietude do espectador, de memórias que vêm à tona. Não é um silêncio da falta, mas da visceralidade, do êxtase.

Suspeito que, na escola, para que uma experiência estética que gere este silêncio, uma política de encontro com a arte de modo anarquizado pode ser colocado em prática, esfumando as relações de poder entre professores e alunos e entre quaisquer tipos de obras de arte, onde todos corram juntos os riscos do encontro. Pois “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber” (BERGALA, 2008, p. 31). No encontro estético, a linearidade, a literalidade e a completude são borradas quando atravessadas pelo silêncio. Ao significar, quando se relaciona com uma obra de arte, um aluno opera na lógica que é própria do encontro. Quando encontramos com alguém – ou algo – que muito nos agrada, as palavras nos faltam, só o silêncio nos completa. Não o completar de estar cheio, que não está aberto a mais nada, antes, é uma completude do atravessamento, da suspensão do mundo real.

O papel do professor como promotor deste silêncio diante da obra de arte na experiência estética é de extrema importância. Para que tal encontro aconteça ele pode fazer o seguinte

Programa de vida. Nunca mais: (1) ter original e cópias; (2) subordinar a diferença ao idêntico e reduzi-la ao negativo; (3) trabalhar do alto do princípio de identidade; (4) amaldiçoar a diferença; (5) colocar a negação como motor do educar; (6) representar na forma da identidade, sob a relação da coisa ensinada e do sujeito que se aprende. (CORAZZA, 2006, p. 18)

O fragmento do texto impulsiona-nos a pensar que acerca das homogeneidades que produzimos nas experiências estéticas. Quando Corazza (op. Cit.) fala sobre o segundo item, postula uma reflexão por parte do professor para que este não trate a

diferença como algo negativo, que, aqui é a diferença no que diz respeito ao relacionar-se com a obra de arte e com os diferentes silêncios que tais encontros produzem, “isso porque o silêncio não é ‘categorizável’. Ele é condição da linguagem, mas é absoluto, intemporal e ilimitado em sua extensão” (ORLANDI, 2007, p. 72). Corazza (2006), convida-nos a colocar no nosso “programa de vida” um não aprisionamento de uma identidade à experiência estética. Cada indivíduo precisa fazer desse encontro um percurso de seu processo de subjetivação (PEREIRA, 2012) em contato e fricção com a obra de arte.

O outro tipo de encontro predispõe ao convívio, e do convívio se alimenta. Há então uma longa tarefa pela frente na colheita paciente dos valores estéticos. O observador da obra de arte se dedica a identificar as relações formais que há entre as palavras de um texto poético, entre as cores e linhas de um quadro, entre os gestos, as vozes e a música de uma ópera (PERISSÉ, 2014, p. 50).

Seguindo as pistas deixadas pelo autor, este seria um tipo de experiência estética que deixa restos para, por parte da obra, serem revelados àquele que a aprecia; e por parte do apreciador, restos que giram em torno de questões que, num primeiro momento não foram clarificadas. Assim, há, por um tempo indeterminado, uma luta por parte daquele que aprecia para que possa apre(e)nder (sobre) a obra. Sobre isto, Bergala (2008) diz que

os encontros importantes (...) são quase sempre com (...) [obras de arte] que estão um tempo à frente da consciência que temos de nós mesmos e de nossa relação com a vida. No momento do encontro, nos contentamos em recolher com espanto o enigma e reconhecer o seu impacto, seu poder desestabilizador. O momento da elucidação virá mais tarde e poderá durar vinte, trinta anos, ou toda uma vida. (...) [A obra de arte] trabalha em surdina, sua onda de choque se propaga lentamente (p. 61).

A onda de choque produzida por esta experiência é atravessada pela lógica do convívio com a obra. Para que os valores estéticos presentes em tal obra sejam-nos desvelados, uma íntima e duradoura relação entre espectador e obra precisa ser estabelecida. Neste caso, parece acontecer a geração de um duplo silêncio.

Por um lado o silêncio da obra, que não se revela de uma vez para quem a vê, guardando assim o enigma que só vai ser revelado tempos depois. No caso de Bergala (op. Cit.), ele fala especificamente da relação do espectador com o cinema. Quantas não

são as vezes que, para compreendermos determinado aspecto de um curta-metragem, precisamos revê-lo reiteradas vezes? Ou precisamos ouvir uma mesma obra musical para que possamos compreender as intenções do compositor durante uma certa passagem? Ou visitar um mesmo quadro e observar apenas um determinado aspecto? Uma obra de arte jamais se entrega de cara. Ela vai dando pistas de si, quebrando aos poucos o silêncio que ela mesma produz.

Por outro lado há o silêncio de que quem a vê/ouve, ao se deparar com a não entrega gratuita por parte da obra de arte. Desta forma, ela gera silêncios e inquietações no espectador que só serão “transformados em palavra” ao longo da vida. Nem sempre conseguimos dar conta de dizer o que queremos num primeiro encontro, isto porque “a linguagem desobedece naquela hora em que os silêncios assumem a duração do tempo e os sonhos adormecem a existência substantiva” (SKLIAR, 2014, p. 15). Desobedece porque o silêncio é intemporal. É da ordem da suspensão do tempo do mundo.

Este silêncio desafia o tempo da escola, por exemplo. É um desafio para o ensino da Arte promover encontros estéticos nos quais a palavra falte, a linguagem falada ou da pura descrição desobedeça. A escola opera no tempo do mundo cotidiano, na lógica da verbalização e da descrição. Um tempo que parece não coincidir com o da afetação estética. É possível que o estudante, quando entra em contato com a obra, não disponha desse tempo ou de uma “política de desobediência” para que possa sorver a obra aos poucos, transformando os silêncios num conhecimento mais concreto sobre a obra.

Como sugere Perissé (2014), esse encontro precisa de tempo para desfazer os silêncios pelo fato de os estudantes precisarem se debruçar em pesquisa e reflexão sobre a obra, de entrelaçamentos entre relatos biográficos do artista e determinados aspectos da obra. Assim, a obra que nos afeta em experiências estéticas em encontros com a arte na escola – ou fora dela – nos acompanhará por um bom tempo, agregando valores estéticos que serão revelados à medida em que nos aproximamos mais dela.

Para (não) silenciar: reflexões finais

Neste pequeno texto ensaístico procurei trazer algumas reflexões acerca do silêncio na arte e em possíveis experiências de seu ensino. Deixei claro no início que

neste texto não desenvolveria aspectos do silêncio como silenciamento, mas que me centraria naquelas situações nas quais ele é produzido pelo próprio indivíduo a partir da relação com a obra de arte e é capaz de produzir sentido.

Parece tratar-se de um silêncio que é ao mesmo tempo significador, mas também um silêncio da incompletude, da busca. Um silêncio que significa, que desobedece à linguagem, mas que é inerente à ela. Ele não é palavra, mas está entre elas. Ele “aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite à linguagem significar” (ORLANDI, 2007, p. 68).

Um silêncio que (des)organiza a criação artística, que ao passo que é caótico porque faz coexistirem diferentes informações na cabeça do artista, criando um mafuá, é o mesmo que as organiza, que delimita determinadas organizações para a criação. É também um silêncio que é matéria nas artes temporais, como a música, o teatro, a dança. É o silêncio que significa enquanto material em composições musicais, em peças teatrais ou em espetáculos de dança.

É um silêncio que atordoia a lógica da escola, pois não opera no/com o dispositivo do “falar sobre”. Enquanto a escola opera fundada na eloquência, a experiência estética opera, em alguma medida, no silêncio. (Man)tendo uma postura silenciosa, poder-se-á ver nascer um ambiente facilitador para qualquer atividade que possa lidar com o encontro estético de maneira menos unilateral e menos verborrágico na escola. Assim, vê-se terreno fértil para o desenvolver a experiência com várias linguagens artísticas que desestabilizem, que anarquizem um pouco mais a relação com o conhecimento, que até provoquem modo de nos relacionarmos com ele.

Faço destas reflexões finais um espaço “para não silenciar” o convite para conceber o silêncio como um espaço de significação, conhecimento do mundo e de criação. Ou “para silenciar” e deixar o tempo fazer a sua parte no que diz respeito a significar os silêncios aqui deixados. As reflexões aqui desenvolvidas são integrantes da pesquisa que venho empreendido e que se debruça sobre a escuta. Nas questões sobre a mesma, o silêncio aparece como uma dimensão que ainda precisa de mais investigação.

Referências

ADOLFO, Antonio. *Música: leitura, conceitos, exercícios*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 2002.

AKKARI, Abdejalil & SILVA, Camila Pompeu da. Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura. In: FERRARI, Anderson & MARQUES, Luciana Pacheco (org.). *Silêncios e educação*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2011.

ALEIXO, Fernando. Dramaturgia do corpo e corporeidade da voz: uma reflexão. In: *I SEMINÁRIO E MOSTRA NACIONAL DE DANÇA-TEATRO*, 1., 2009, Viçosa. Anais... Viçosa: Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa, 1 CD-ROM.

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

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CARONE, Modesto. *A poética do silêncio*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens – filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica: 2006.

COSTA, Fernando Morais da. *Som no cinema, silêncio nos filmes: o inexplorado e o inaudito*. Dissertação – Mestrado em Comunicação. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2003.

DUARTE JR., João-Francisco. *Por que arte-educação?* 22ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERRAZ, Antônio Máximo & BARBOSA, Thiago de Melo. A questão do silêncio na poesia de Max Martins. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 54-67, jan./jul. 2013.

HELLER, Alberto Andrés. *John Cage e a poética do silêncio*. Tese – Doutorado em Teoria Literária. Florianópolis: Programa de Pós- Graduação em Literatura, 2008.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade de juízo*. Crítica da faculdade do juízo. Trad. de Valerio Rohden e António Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4ª ed. rev. e ampl. Brasília: MusiMed, 1996.

MIGLIORIN, Cezar. Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: *Catálogo da 9ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – Temática Educação*. Ouro Preto: Universo Produção, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: nos movimentos do sentido*. 6ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*. Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.

_____ & FARINA, Cynthia. Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência do atual. In: SALES, José Albio Moreira de & FELDENS, Dinamara Garcia. (org.). *Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2013.

PERISSÉ, Gabriel. *Estética & Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PIANNA, Giovanni. *A filosofia da música*. trad. Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. *Princípios básicos da Música para a juventude*: 1º volume. 35ª ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 1994.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterrada, et. al. São Paulo: UNESP, 1991.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.