

Antonio Wellington de Oliveira Junior

Aula em fluxo:

arte, comunicação, educação¹

O que é uma aula?

Um quarto de século de magistério, mais outra década de pregação religiosa, não me facilitam a definição. Ao contrário me angustiam...

Primeiro, veio a pregação. O púlpito. A praça. O ginásio, o estádio. “Queremos Deus”²!

Aí a palavra revestia-se, para mim de uma fisionomia sagrada. Misteriosa. Poderosa. (Torrano, 1995, p. 16) Acima de tudo instauradora. Dizer é fazer? “Fiat”. (Gn 1, 3)

Dizer é ser!

Pregações, Curas, Profecias, exorcismos: eu dizia e, por graça, só por graça, Deus É! (a concordância é assim mesmo. “É” no presente do indicativo. Mas um presente eterno e absoluto, que se estende sobre todo espaço e tempo possível) Iahweh: “Eu sou!” (Ex 3, 14) É desde o princípio, verbo. Verbo-Deus Encarnado (Jo 1, 1-5).

E, ainda, no judeu-cristianismo:

1. As origens: a palavra cria; (Gn 1)
2. A nomeação adâmica: a palavra ordena; (Gn 2, 18-28)
3. Torre de Babel: a palavra, porque instauradora, é uma ameaça, o simbólico instaurado; (Gn 11, 1-9)
4. Pentecostes: a palavra refundida... (At 2)

Priorizo a narrativa bíblica negligenciando aquelas que, de matrizes culturais outras, têm a mesma preocupação, não por ignorância, leviandade – penso nelas! – mas porque, agora, vasculho minha práxis religiosa pretérita: ela toda sedimentada na leitura cotidiana e quase exclusiva das Escrituras.

¹ Artigo apresentado no *Simpósio Flusser em Fluxo*, que aconteceu nos dias 24 e 25 de maio de 2012 na Universidade Federal do Ceará. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil. Currículo do autor: <http://lattes.cnpq.br/5419260227870704>

² O Queremos Deus é um evento da igreja católica em Fortaleza. A festa já é realizada há mais de 20 anos, desde 1986. Movidos pela fé, milhares de fiéis se reúnem para uma tarde de muita música e louvor.

Sondo meus afetos, tento inventariá-los ...

Se fosse possível ser afetado de novo e do mesmo modo por cada um deles, talvez tivesse mais clareza do que da pregação escorreu para a preleção.

O afeto vivido, discriminado e interpretado é signo – ainda que seja um signo mais evoluído –, é uma substituição, é crivado por uma falta em relação ao seu objeto (com exceção do ícone puro, mas ele, degenerado, é só possibilidade) (Nöth & Santaella 1998: 143-145).

É preciso dizer que a dificuldade de enumerar as heranças não se restringe somente ao âmbito do *savoir-faire*, do aprendizado técnico em oratória/retórica: dos usos adequados do corpo e da voz como matéria expressiva, organização lógica e persuasiva (não seria melhor dizer sedutora!) do discurso, controle do espaço cênico, interação com o público etc ...

A dificuldade é saber se esses investimentos técnicos ainda são empregados com o mesmo fim epistemológico de antes: reafirmar a verdade (de Deus, do Cristo, da fé, da Igreja, outra qualquer que seja!)

Ou, de outro modo, servem para negar as próprias possibilidades de Verdade?

Já começo a vislumbrar o que do púlpito foi para a aula: metalinguagem!

Resta saber o que, no magistério – no ministrar aula –, eu aprendi sobre aula?

O aluno não me entenda mal: não pretendo cindir minha experiência de orador (performer?) em duas experiências distintas (confesso que como conduzi a argumentação até aqui pode dar a entender assim).

Prefiro pensar numa experiência monolítica. Talvez ceda à ideia de tônica, ou dominante, ora mais religiosa, ora mais acadêmica. Mas não fecho com a ideia de hegemonia.

Explico: já não prego, na aplicação religiosa do termo, há mais de vinte anos. Mas ainda recorro, em sala de aula, não só aos instrumentais performáticos com ao temário.

[Aula-sermão. Como esta aqui?]

Predomínio, mas não há a subordinação total de um campo ao outro. Há, sim, tensão. Promiscuidade.

Poderia listar coisas bem objetivas que eu aprendi em sala de aula: disciplina, método, competências discursivas...

Mas, agora, também por que fui obrigado a pensar, vejo que essas aquisições são “naturais” e “evidentes”. Chego até pensar nelas como um vício, um calo. Em dado momento, perdem frescor, enrijecem, tornam-se duras como esqueletos descarnados, estereotipizam-se.

Mas a sala de aula não é um momento estanque, como é a homília que se resolve no curto espaço entre a leitura do evangelho e o ofertório.

Uma aula, ela, via de regra, compõe um curso, mesmo que seja uma aula inaugural. Ela deve reproduzir o espírito do curso como um todo...

Um curso pode durar meses ou anos. Uma certa noção de tempo estendido se impõe. De duração. Mas não é uma duração uniforme, contínua, estável, constante. Há discontinuidades, desvios, instabilidades, acelerações e desacelerações, avanços e retrocessos. Essa duração, sem *telos*, apenas existência estendida, também é fonte de angústia, de incerteza, de inacabamento (Zumthor 1998). A aula, duração recortada, é também atravessada pela dúvida, pela discontinuidade, pela elipse, pela abertura inexorável. Contudo essas brechas, interstícios, não podem ser confundidos com não-ser, ausência, vazio, com terra erodida. São antes buracos úmidos e férteis, esses lugares aparentemente vazios, mas prenhe de vida: ventre, vaginas, bocetas.

Uma aula está sempre no cio, pronta para copular, procriar. É da sua natureza: é um espaço de sedução. É, sim, jogo que tem no embate das ideias o motivo, mas não é possível negligenciar o empenho erótico do corpo neste processo.

O que é o professor? Prometeu? Narciso? Fetiche? Um duplo: professor de si mesmo. [Explico: espaço imprevisível, a aula, força o professor, constantemente a encontrar soluções e respostas para problemas com os quais não havia se defrontado no processo de preparação da aula]

Corte seco.

Que mutações sofre a aula – lugar de transmissão, comunicação, crítica e produção do conhecimento; de subjetivação (Foucault 1979, 1997, 2011) – com as transformações radicais ocorridas nos campos da comunicação e da arte no mundo contemporâneo? De que maneira, paradoxalmente, esse lugar, historicamente marcado como dispositivo (Foucault 1984a; Deleuze 1990; Agambem 2009) e aparelho ideológico (Althusser 1998), e agora em crise, pode ser reconfigurado e redimensionado, a partir daquilo que, também em crise radical, precipita-lhe a crise, ou seja, as novas sensibilidades e os processos epistemológicos inaugurados por aquelas mesmas transformações? Não sendo deles ocupação exclusiva, mas tendo-os como campos

privilegiados de investigação e experimentação artística, acadêmica, científica e pedagógica, quais as especificidades do problema no ensino de comunicação e artes? E, neste âmbito particular, considerando-se comunicação, arte, educação e ciência como territórios centrais aqui, quais linhas de fuga e desterritorializações os agenciamentos engendrados pela experimentação artística e técnica associadas à pesquisa acadêmica e à atividade pedagógica atualizam? Finalmente, considerando a axialidade do corpo – lugar de afeto, como em Espinosa (Deleuze 2002) – em todo processo epistemológico, que performatividade emerge neste estado de coisas?

Mesmo que óbvios a interdependência e até um certo modo de subordinação entre elas, tais questões, ainda que não se nutra a ilusão de lhes oferecer respostas absolutas, implicam múltiplos campos do conhecimento e práticas que favorecem uma abordagem transdisciplinar, experimental, ensaística, artística e integradora das dimensões teóricas e técnicas.

Das relações entre comunicação, arte e educação

Logo de início, é preciso apontar aquelas relações evidentes, e superficiais entre os três campos, de algum modo, sempre implicados uns nos outros, a ponto de qualquer remissão entre dois campos reverberar na tríade inteira. O recurso constante, ao longo da história ocidental, da comunicação à arte, apenas corrobora a relação evidente, porém ainda superficial, entre os dois campos.

Quanto às relações entre comunicação e educação, o problema, apesar de contemporâneo, não é novo, mesmo que se desconsidere as experiências evidentes, ao longo da história, entre processos e tecnologias de comunicação e processos pedagógicos *latu sensu* – estendendo-se o termo “pedagogia”, *avant la lettre*, inclusive a períodos anteriores à sua criação pelos gregos. Pelo menos desde o surgimento do rádio, o papel pedagógico dos meios de comunicação tem sido investigado a partir das mais diversas abordagens. Hoje, diante dos processos impetrados pelas tecnologias digitais de comunicação e informação, o espectro de relações expande-se e se complexifica impondo abordagens inter-multi-transdisciplinares.

Também não é novidade a apropriação do campo da comunicação por políticas pedagógicas públicas e privadas, para as quais os investimentos em novas tecnologias de comunicação – projetores e lousas digitais, redes wi-fi, *tablets* – como recurso didático-pedagógico respondem não só a demandas educacionais e mercadológicas, mas agem também como recurso simbólico de inserção na cibercultura. Se, por um lado, sua presença em sala de aula, em todos os níveis, não se pode escamotear, remetendo inclusive à escola o papel de educar para a leitura crítica dos meios, como propalado pelos estudos em Educomunicação (Porto 2000; Schaun 2002;

Soares 2002; Gaia 2001; Pallof & Pratt 2002; Peters 2001; Porto 2000; Kaplún 1992); por outro lado, reforçando o vínculo, atribui-se aos meios de comunicação a função e o compromisso ético de educar. Contudo, tais visões raramente rompem a tensão superficial das evidências por, muitas vezes, estruturarem-se numa visada tecno-instrumental dos campos.

Não é diferente quando se trata dos vínculos entre educação e arte. Aqui, a construção histórica do vínculo torna-o (ideia quase senso-comum), se não mais evidente, mais necessário. De fato, a dupla implicação absoluta entre o belo (estética) e o bom (ética), no ideal grego de *kalosagathia* (Platão 1994, passim), perpassa maior parcela da teoria estética e grande parte da filosofia ocidental, mas, como na cidade platônica, estruturada numa hierarquização que põe em suspeição o valor heurístico do conhecimento estético, cuja natureza sensível poderia ter implicações éticas negativas; embora a “paideia” – mais que “educação de moços”, formação da e para a própria cultura – não possa dele prescindir.

De modo que, mesmo depois da crise impetrada por pensadores (Spinoza, Schopenhauer, Nietzsche, Merleau-Ponty, Bergson, Deleuze), na filosofia, e, na(s) teoria(s) estética(s), com a multiplicação das propostas estéticas dos séculos XX e XXI (Santaella 2000: 87-101; Jimenez 1999: 361-392), ainda predominam, nas pesquisas acadêmicas, nos projetos pedagógicos, nas políticas públicas, diria mesmo em muito da produção artística atual, aquelas mesmas subordinação e instrumentalização da arte pela educação.

Ora, sem negar a contribuição e a necessidade históricas de tais leituras e aplicações para a constituição mesma dos campos e da atual configuração, altamente complicada, de sua rede de relações, as transformações radicais pelas quais o mundo passou no último século colapsaram os alicerces ilusoriamente seguros assentados pelo pensamento ocidental para a educação, arte e comunicação tornando-as – leituras e aplicações – obsoletas e insuficientes.

As recentes tecnologias digitais de produção, processamento e transmissão de informação e comunicação (internet, HDTV, telefonia móvel, presença telemática, realidade aumentada, imagem digital, redes sociais, georeferenciação, etc.) e os processos comunicacionais-informacionais e estéticos delas derivados, ubíquos nas sociedades pós-industriais (Bell 1974), ou da informação generalizada (Vattimo 1991); a mudança de eixo, na produção artística contemporânea, dos cânones estéticos ocidentais tradicionais para as ideias de arte como vida e experiência, fluxo, provisoriedade, instabilidade, precariedade, interatividade, abertura, não-linearidade narrativa, abstração, apresentação; e, por fim, a falência do modelo tradicional de escola – centrado na autoridade da figura do professor e, hegemonicamente, no mero repasse de conhecimento –, devida, em grande parte, aos novos processos epistemológicos e sensibilidades inaugurados com as mudanças nos outros dois campos citados agora... Sim, todos estes fatores detonaram uma crise profunda nos campos implicados, colocando em xeque as fronteiras de seus

territórios, sua natureza mesmo, a ponto de não ser mais possível pensá-los separados e, por conseguinte, impõem a crítica a conceitos, modelos e teorias em vigor. Tal crítica, por sua vez, depende de investigações multidisciplinares, de natureza experimental e nas quais, tanto quanto entre arte, comunicação e educação, a promiscuidade entre teoria e prática seja, mais que buscada ou desejada, admitida como necessária, porque intrínseca a qualquer processo cognitivo-epistemológico, como os acadêmico-científicos.

O tema aqui é o lugar histórica – mas em suas feições atuais – e culturalmente definido como “aula”, espaço-tempo de transmissão, crítica, processamento e criação de conhecimento e informação, especialmente no eixo que integra os campos da comunicação, educação e arte, implicando necessariamente na investigação de processos criativos, linguagens artísticas, tecnologias de comunicação-informação e de propostas didático-pedagógicas contemporâneos.

É preciso indicar, de modo muito geral, sob pena de invalidar a abertura do método aqui proposto [sim, qualquer recorte demasiado específico ou formal; qualquer tentativa de estabelecer um “fato” – mito cientificista – contradiria a ideia de fenômeno como “o total coletivo de tudo aquilo que está de qualquer modo presente na mente” (Peirce apud Ibrí 1992: 4), focos de interesse inicial da pesquisa, não apenas em cada um daqueles campos indicados em separado, mas a partir de um denominador comum, desde já indicado: a sua dimensão epistemológica, ou seja, a natureza e os limites do conhecimento que engendram e os modos desse engendramento.

Assim, o fenômeno da comunicação será considerado, em primeiro lugar, em sua dimensão existencial (Flusser 2007b).

“A comunicação humana é um artifício cuja intenção é nos fazer esquecer a brutal falta de sentido de uma vida condenada à morte. Sob a perspectiva da “natureza”, o homem é um animal solitário que sabe que vai morrer e que na hora de sua morte está sozinho. Cada um tem de morrer sozinho e por si mesmo. E, potencialmente, cada hora é a hora da morte. Sem dúvida, não é possível viver com esse conhecimento da solidão fundamental e sem sentido. A comunicação humana tece o véu do mundo codificado, o véu da arte, da ciência, da filosofia e da religião, ao redor de nós, e o tece com pontos cada vez mais apertados, para que esqueçamos nossa própria solidão e nossa morte, e também a morte daqueles que amamos. Em suma, os homens comunicam-se com os outros; é um animal “político”, não pelo fato de ser um animal social, mas sim porque é um animal solitário, incapaz de viver na solidão.” (Flusser, 2007b: 90-91)

Ora, seguindo o argumento flusseriano, isso significa dizer que, aqui, as teorias da comunicação serão consideradas como “ciência do espírito” “*geisteswissenschaften*”, “uma *humanity*”, (Flusser 2007b: 89-91, *passim*) e a comunicação não como um fenômeno eminentemente natural, portanto explicável, contudo, como uma artificialidade, “símbolos organizados em códigos” (Flusser 2007b: 89): “um fenômeno significativo e a ser interpretado” (Flusser 2007b: 92).

A escolha de tal abordagem dá-se por permitir pensar a comunicação – processo contranatural porque neguentrópico (empenho sisífico de retenção de informação) (Flusser 2007b: 93) – como um fenômeno de liberdade (Flusser, 2007b: 94), de resistência ao absurdo da morte, dialógico (troca de informação para produção de nova informação) e discursivo (compartilhamento de informação para manutenção e proteção dela contra a entropia natural). (Flusser 2007b: 96-97)

Trata-se portanto de entender a comunicação, hoje – sem negar ou negligenciar as várias “zonas climáticas”, na projeção Mercator da língua imaginada por Flusser (2007a), aliás, muito pelo contrário, admitindo-as cooperativas e solidárias aí –, como o lugar da conversação contemporânea.

Já assentado numa definição de comunicação como a esboçada até agora, também interessa a mediação tecnológica implicada nos processos comunicativos e estéticos atuais pensada por vários autores, além do próprio Flusser (1985), como: Adorno (1969), Benjamin (1994), McLuhan (1969, 1977), Debord (1997), Lev Manovich (2000), Eco (2000), Pierre Lévy (1999), Costa (1995), etc. E, finalmente, na tentativa de contemplar ao máximo o vasto leque de tipos de comunicação envolvidos numa aula hoje, recorrer-se-á à ideia de Performance, conceito sob o qual podem ser pensados desde 1) o poder de descrever e realizar ações pelo uso da linguagem, como nos enunciados performativos de Austin (1975: 2) “a maneira pela qual o indivíduo apresenta [...] a si mesmo e as suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito” (Goffman 1985: 09), a expressão do eu; 3) mesmo a própria definição de gênero (Butler 1988: 4) os modos orais de produção, processamento, armazenamento e transmissão de saber – próprios da esfera da oralidade – nos quais a ação presencial de um corpo autorizado articula tempo, espaço, gesto, voz, texto e indumentária – assim como pressupõe-se que seja a ação do professor em aula – numa obra total (Zumthor, 1997: 5) e até, num campo semântico restrito, todavia o mais difundido, as experiências artísticas contemporâneas surgidas nas artes visuais, na segunda metade do século passado, cuja matéria prima (sínica e física) é o corpo e seus processos: a *performance art* (Goldberg 2006; Glusberg 2003; Lehmann 2007; Cohen 2002; Carlson 2010).

A amplitude do conceito é indispensável para a compreensão dos processos comunicativos e estéticos altamente complexos implicados na aula hoje, por um lado, e, por outro, se considerarmos o recorte específico da *performance art*, é também importante por ensejar, de modo muito direto, as relações entre arte e comunicação: de fato, a arte da performance constituiu-se como o lugar de diálogo, experimentação e proposição entre os dois campos, de modo cada vez mais vertiginoso com o desenvolvimento das tecnologias, mas já antes, se se espraia o conceito às vanguardas históricas, nas experiências com o jornal impresso de Hugo Ball, ou mais tarde, nas

vídeo-performances de Nan June Paik, Bill Viola, Peter Campus, Marina Abramovich, Ulay, Acconci, Hélio Oiticica... E importa, enfim, porque, em vez de negligenciar o papel basilar e estruturante da crítica, da história e da teoria da arte, das experiências do passado, da tradição e da memória para pesquisas em que método científico e criação artística se imbricam, o conceito, ao contrário, permite integrar as perspectivas sincrônica e diacrônica do fenômeno.

Definido assim o conceito, também esboça-se um partido estético para a aula hoje que, em sintonia com o seu tempo ao privilegiar aspectos da arte contemporânea como interatividade, experiência, expressão, apresentação, desmaterialização, não recusa terminantemente os cânones formais e conceituais da arte tradicional e tradicional popular, mas, antes, intenta fazer-lhes a crítica, potencializá-los e atualizá-los em uma nova criação artística.

O mesmo espírito deve guiar a reflexão sobre a educação. Ainda que diametralmente oposto à proposição de uma utopia educacional ou à de construir um método pedagógico específico, como os que proliferaram desde o século XVII aliás, muito longe disso mesmo, *Da Aula...* retorna a eles, utopias e métodos pedagógicos, de modo crítico para, em primeiro lugar, averiguar-lhe as contaminações recíprocas: até que ponto tais propostas pedagógicas não intentam realizar aquelas utopias e estas não refletem os modelos educacionais do seu tempo? Em segundo lugar, para fazer-lhes a crítica, em especial, ao projeto humanista que imaginam, resquício de demandas modernas, por conseguinte, aos processos de subjetivação, de disciplinarização e controle que impetram (Foucault, 1997), e à sua função de aparelho ideológico (Althusser, 1998). Em outras palavras, fazer-lhe a crítica às suas atuais feições política e biopolítica.

Ao se inserir em áreas do conhecimento essencialmente marcadas pela inter-multi-transdisciplinaridade e por um grau bastante considerável de indeterminação teórica, como é o caso das ciências humanas (comunicação e educação) e das artes (Santaella, 2001, p. 110; Lopes, 2005, p. 106), a dupla natureza teórica e prática de muitas das pesquisas em arte e comunicação recusa de imediato a adoção de viés metodológico único, monolítico, seja ele de abrangência geral ou mais específica, mas lança mão de procedimentos e instrumentos de investigação científica advindos de um quadro de referência mais amplo e múltiplo, distanciado da ideia de método como “receita” ou “algoritmo”, mas, entendendo-o como um “esquema global”, “um espírito

dentro do qual a decisão deve ser tomada”, “estratégia” (Granger in Einaudi 1992: 58, *passim*), com vistas a atender às demandas metodológicas geradas no processo sem, contudo, negligenciar o rigor científico.

No nível fundamental ou teórico, aquele da formulação, crítica e reformulação conceitual, busca-se uma atitude que recuse mitos cientificistas, como os de neutralidade e objetividade, aliás, todo tipo preconceito, inclusive teórico, e que privilegie a permanente revisão de valores e atitudes (Masini 1982: 46) por parte do pesquisador, sem contudo escamotear seu ego (Ray 1994: 120), nem a expressão de suas percepções (Martins & Bicudo 1989: 93), e faça emergir à consciência, não a realidade meramente sensível das coisas, o “fato” em si – mito tanto quanto aqueles –, mas os seus sentidos e, numa dialética polissêmica, faça ver o *eidós* preconizado por Husserl, a essência da coisas, que não se dá primordialmente, já pronto, a quem percebe, contrariamente, é constructo intencional da consciência (Martins & Bicudo 1989: 53).

Contudo, a redução eidética ou fenomenológica (Forghieri 1993) – sem a qual não se perfaz o método fenomenológico – não se esgota no envolvimento existencial, mas se completa no distanciamento reflexivo e, aí, a descrição é o procedimento principal para qualquer interpretação possível.

A natureza processual do objeto não se acomoda em etapas abstratas e preestabelecidas, nem se presta a modos burocráticos de registro e de tabelamento de dados, do mero relato do trabalho de campo, mas se aproxima da “pesquisa etnográfica proposta e desenvolvida pela Antropologia, com suas estratégias de pesquisa-ação, de observação ativa, de imersão em um território existencial e registros experimentais” (Farina 2012: 10) com o intuito de aceder ao diagrama (Foucault), ao território intensivo (Deleuze), à micropolítica (Guattari), enfim, ao campo de forças que constituem e desconstituem as subjetividades contemporâneas (Farina 2012: 11), especialmente no que se refere, pensando no caso aqui particular, à aula como lugar de convergência das variadas formas de experiência e dos modos de produção de conhecimento atuais. Daí a opção pela carta. “Enquanto método de pesquisa, a cartografia tem uma série de particularidades. É um método que não se aplica, mas se pratica. Quer dizer, não há um conjunto de passos abstratos, a priori, a serem aplicados a um objeto de estudo, pois a cartografia é um método em processo de criação, coerente com a processualidade daquilo que investiga. Nesse sentido, trabalha-se com um modo de fazer pesquisa que se inventa enquanto se pesquisa, de acordo com as necessidades que surgem, de acordo com os movimentos do campo de estudo em questão.” (Farina, 2012, p. 10)

O processo é o norte. É a vontade de responder às demandas que surgirão no desenvolvimento da pesquisa-criação que vai orientar as escolhas de ferramentas metodológicas mais específicas. Entrevistas semi-estruturadas ou abertas; grupos de discussão ou focais;

observação participativa, múltiplas formas de registro visual, sonoro e verbal (tabelas, mapas, diários, fotos, vídeos, sites, blogs, redes sociais, etc.)... a eles poder-se-á lançar mão sempre que a processualidade do objeto pedir.

Uma cartografia, embora privilegie uma visada sincrônica, não prescinde das referências históricas, do mapeamento das experiências do passado, principalmente daquelas que persistem. Como também, mesmo que se busque uma percepção dos fenômenos liberada de preconceitos, um quadro muito geral das reflexões em voga sobre o objeto de pesquisa pode dar ao pesquisador a medida dos (des)territórios com os quais lida.

Num impulso irrefletido, tendo, de início, a concordar, em questões de método, com Popper: “Começo, regra geral, as minhas lições sobre Método Científico dizendo aos meus alunos que o método científico não existe. Acrescento que tenho obrigação de saber isso, tendo eu sido, durante algum tempo, pelo menos, o único professor desse inexistente assunto em toda a Comunidade Britânica. [...] Tendo, então, explicado aos meus alunos que não há essa coisa que seria o método científico, apresso-me a começar o meu discurso, e ficamos ocupadíssimos. Pois um ano mal chega para roçar a superfície mesmo de um assunto inexistente.” (Popper 1987: s/p)

Mesmo que se tenha em mente que método (científico) não se resume a “procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa, especialmente de acordo com um plano”, a “processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa, instrução, investigação, apresentação etc.”, portanto, apenas a “ordem, lógica ou sistema que regula uma determinada atividade” ou “conjunto de regras e princípios normativos que regulam o ensino ou a prática de uma arte” (Houaiss 2009: verbete: Método), e que, em termos de raciocínio, mostre-se evidente a verdade como *telos* do método científico e por isso acima de tudo é preciso pensar na sua possibilidade. Porque, trate-se de pesquisa acadêmica ou artística, o conceito ainda respeita a matriz cartesiana, para a qual método são as operações e disposições racionais a priori (evidência, análise, ordenação sistemática [simples ↔ complexo], recapitulação da totalidade do problema investigado), que conduzem ao conhecimento, à verdade.

A questão é: trate-se da perspectiva cartesiana; do método nomotético pensado por Bacon (método = indução + experimentação → verdade); mesmo do método idiográfico, de Windelband, que já adverte para a fragilidade das generalizações em se tratando do objeto das ciências humana; da perspectivas transdisciplinar e complexa de Edgar Morin, o que está sempre em pauta é a validade epistêmica de procedimentos determinados a priori. Contudo, o que modelos lógico-dedutivos, hipotético-dedutivos, lógico-indutivos, sintéticos, analíticos, dialéticos,

empíricos, categórico-dedutivos, dedutivos, indutivos, axiomáticos podem garantir sobre a verdade? Eles apenas dizem respeito ao nosso desejo de ordenar o caos, de gerar mundos. Mas, o fato é que o fenômeno, esse todo perceptivo que domina a mente em determinado instante e daquilo que o mundo é feito, é semiose infinita, (quase) nunca estanca. Se já não é possível legislar sobre ele sem prejuízos (toda generalização é amputação) às idiosincrasias do real percebido, menos possível ainda será – se o que vale aqui é o princípio da busca por uma episteme nova e livre – legislar de antemão.

Segundo Peirce, a um bom fenomenólogo não podem faltar três habilidades: ver, atentar para, generalizar. Esta última como resultado final da experiência fenomênica e não como princípio dela. Antes, é preciso ver as coisas, desmentindo Kant, fora do tempo e do espaço. Socorro-me na metáfora caireana (referência):

Vive, dizes, no presente;

Vive só no presente.

Mas eu não quero o presente, quero a realidade;

Quero as coisas que existem, não o tempo que as
mede.

O que é o presente?

É uma coisa relativa ao passado e ao futuro.

É uma coisa que existe em virtude de outras coisas
existirem.

Eu quero só a realidade, as coisas sem presente.

Não quero incluir o tempo no meu esquema.

Não quero pensar nas coisas como presentes; quero
pensar nelas como coisas.

Não quero separá-las de si-próprias, tratando-as por
presentes.

Eu nem por reais as devia tratar.

Eu não as devia tratar por nada.

Eu devia vê-las, apenas vê-las;

Vê-las até não poder pensar nelas,
 Vê-las sem tempo, nem espaço,
 Ver podendo dispensar tudo menos o que se vê.
 É esta a ciência de ver, que não é nenhuma.
 (Pessoa 1993: 99)

Daí, a discriminação, a alteridade, o outro. Só, desta multiplicidade instaurada pelos existentes é possível generalizar.

Parece que um método aparece. Mas como ver com olhos ingênuos, livre dos preconceitos inerentes à experiência pretérita?

Lido com o paradoxo cotidianamente e de modo duplo: na pesquisa acadêmica e na pesquisa artística. É no embate entre os dois processos que intuo o método!

Foi fundamental, e é, trabalhar com um grupo de pesquisadores e artistas interessados em averiguar os limites entre arte e ciência a partir da experimentação metodológica, só e tão só se método for, como no etmo, o caminho trilhado. Não se trata de mera passagem, mas do meta-caminho: “mudança de lugar ou de condição”, “sucessão no tempo ou no espaço”, “no meio de, entre; atrás, em seguida, depois; com, de acordo com, segundo; durante”, “interposição ou intermediação” “comunidade ou participação” (Houaiss 2009: verbete: Met-).

Referências bibliográficas

- A Bíblia de jerusalem* (1985). São Paulo: Paulinas.
- Adorno, T. (1969) A Indústria Cultural. in LIMA, L.C. *Teoria da Cultura de Massa*. Rio: Saga.
- Agamben, G. (2009) *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos.
- Althusser, L. P. (1998) *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Austin, J. L. (1975) *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bell, D. (1974) *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*. São Paulo. Cultrix.
- Benjamin, W. (1994) *Obras escolhidas*. 3 vol. São Paulo: Brasiliense.
- Butler, J. (1988) *Gender trouble*. New York: Routledge.
- Carlson, M. (2010) *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Cohen, R. (2002) *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva.
- Coltro, Alex. A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Cadernos de Pesquisa em Administração*. São Paulo, V. 1, n. 11, 1º. Trim.
- Costa, M. (1995) *O sublime tecnológico*. São Paulo: Experimento.
- Dangelo, N. (1998) Ouvindo o Brasil: O Ensino de História pelo Rádio - décadas de 1930/40. *Revista Brasileira de História*. vol. 18 n. 36, São Paulo.
- Debord, G. (1997) *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Deleuze, G. (1990) Qué es un dispositivo? In. VARIOS. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (1992) *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2002) *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta.
- Eco, U. (2000) *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

- Farina, C. (2012) *Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual*. Rio de Janeiro: ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014-Int.pdf>. Acessado em 12.04.2012.
- Flusser, V. (1985) *A filosofia da caixa preta*. São Paulo: Hucitec.
- Flusser, V. (2007a) *Língua e Realidade*. São Paulo: Annablume.
- Flusser, V. (2007b) *O mundo codificado*. São Paulo: Cosac Naif.
- Forghieri, Y. (1993) *Psicologia fenomenológica*. São Paulo: Pioneira.
- Foucault, M. (1979) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel. (1984a) El juego de Michel Foucault. *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, pp.127-162. Disponível em: <http://www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm>. Acessado em
- Foucault, M. (1985) *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1997) *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Foucault, M. (1998) *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2001) *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gaia, R. V. (2001) *Educomunicação e Mídias*. Maceió: Edufal.
- Glunberg, J. (2003) *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva.
- Goffman, E. (2004) *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Goldberg, R. (2006) *A arte da Performance*. São Paulo Martins Fontes.
- Houaiss A. (2009) Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva.
- Ibri, I. A. (1992) *Kósmos Noetós*. São Paulo: Perspectiva.
- Jimenez, M. (1999) *O que é estética*. São Leopoldo, RS.: Ed. Unisinos.
- Kaplún, M. (1992) *La educación por la comunicación*. Chile: UNESCO.
- Lehmann, H.-T. (2007) *Teatro Pós-Dramático*. São Paulo: Cosac Naify.
- Levy P. (1999) *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lopes, M. I. V. (2005) *Pesquisa em comunicação*. São Paulo: Loyola.
- Manovich, L. (2000) *The language of new media*. Cambridge: The MIT Press.
- Martins, J. & Bicudo, A. V. (1989) *A pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Educ, Morais.
- Masini, E. F. S. (1982) *Aconselhamento escolar*. São Paulo: Faculdade de Educação USP. (Tese de doutoramento).
- McLuhan, M. (1969) *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.
- McLuhan, M. (1977) *A galáxia de Gutemberg*. São Paulo: Editora Nacional.
- Nöth, W. & Santaella, L. (1998) *Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- Pallof, R. & Pratt, K. (2002) *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. São Paulo: Artmed.
- Peirce, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- Pessoa, F. (1993) "Poemas Inconjuntos". In *Poemas de Alberto Caetano*. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática.
- Peters, O. (2001) *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos.
- Popper, K. R. (1987) *Acerca da inexistência do método científico*. In: *O realismo e o objetivo da ciência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (tradução).
- Porto, T. M. E. (2000) *A televisão na escola: afinal que pedagogia é esta?*, Araraquara: J.M. Editora.
- Ray, M. (1994) The richness of phenomenology. In: Morse, J. M. *Critical issues in qualitative research methods*. London: Sage.
- Santaella, L. (2000) *Estética: de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento.
- Santaella, L. (2001) *Comunicação e Pesquisa*. São Paulo: Hacker.
- Schaun, A. (2002) *Educomunicação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Soares, I. O. (2002) Educação a distância como prática educacional. *Revista USP*. São Paulo: n. 55. p. 56-69.
- Torrano, J. (1995) O mundo como função de musas. In: Hesíodo. *Teogonia*. São Paulo: Iluminuras.
- Vattimo, G. (1991) *A sociedade transparente*. Lisboa: Ed. 70.
- Zumthor, P. (1998) *Babel ou o Inacabamento*. Lisboa: Bizâncio.
- Zumthor, P. (1997) *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec/Educ.
- Zumthor, P. (1993) *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das letras.