

# EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM THEODOR W. ADORNO: DIÁLOGOS COM A ARTE-EDUCAÇÃO

*The Aesthetic Experience in Theodor W. Adorno: Dialogues with Art Education*

**RESUMO** O artigo tem como objetivo trazer à discussão o conceito de experiência estética com ênfase na obra de Theodor W. Adorno, em especial a partir de sua obra *Teoria estética*, mas também das aulas ministradas pelo filósofo nos anos de 1958 e 1959 na J. W. Goethe Universität, em Frankfurt, Alemanha, as quais se encontram publicadas com o título *Estética 1958/59*. Como introdução à discussão, será apresentado, brevemente, um debate sobre a experiência estética no contexto dos estudos em arte-educação. Tal discussão permitirá compreender o alcance e as implicações das diferentes posições assumidas em relação ao conceito de experiência estética. Em seguida, será discutida a posição defendida por Adorno, procurando mostrar como ela se torna peculiar em função de sua dimensão crítico-formativa. Assim, ainda que alguns aspectos de sua teoria aproximem-se de outras perspectivas relativas ao debate sobre experiência estética, sua posição diferencia-se por reconhecer na arte um espaço de utopia.

**PALAVRAS-CHAVE:** EXPERIÊNCIA ESTÉTICA; TEORIA CRÍTICA; ADORNO; ARTE-EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO.

**Abstract** This paper aims at discussing the concept of aesthetic experience in Theodor W. Adorno's work, especially from the standpoint of the ideas developed in his book *Aesthetic Theory*, but also in his lectures on Aesthetics given from 1958-1959 at the J. W. Goethe Universität. At first, it focuses on arguments related to the debate about the aesthetic experience in the field of Art Education, which will enable us to understand the implications of the different approaches to that concept. Then it discusses Adorno's theory about the aesthetic experience and how his work could be seen as a very distinctive theory, mainly due to his critical and formative dimension. So, although there are some common features to other approaches related to the aesthetic experience, Adorno's theory has a very singular perception regarding art as the placeholder of utopia.

**KEYWORDS:** AESTHETIC EXPERIENCE; CRITICAL THEORY; ADORNO; ART EDUCATION; FORMATION.

\* Este artigo é resultado de pesquisa realizada no âmbito do Programa Capes/Daad Intercâmbio Científico de Curta Duração.

**FRANCIELE BETE PETRY**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina (UFSC)  
ffpetry@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discutiremos o conceito de experiência estética no contexto da obra de Theodor W. Adorno, mostrando como ele possui um caráter crítico e formativo que o diferencia, apesar das afinidades, de outras concepções. Além de sua obra clássica *Teoria estética* (2008), utilizaremos as aulas de Adorno durante os anos de 1958 e 1959 que estão publicadas na edição *Estética (1958/59)* (ADORNO, 2013). Antes, porém, de adentrarmos na estética adorniana, apresentaremos brevemente algumas concepções pertencentes ao campo de estudos em arte-educação a fim de dispormos de teorias contrastantes acerca da noção de experiência estética. Elas nos permitirão compreender quais são as questões que entram em jogo quando defendemos uma ou outra posição sobre o modo pelo qual a experiência estética é possível. Dividimos o trabalho em duas seções: a primeira, relativa ao conceito de experiência estética no âmbito de teorias pertencentes ao campo da arte-educação, e a segunda, discutindo tal conceito a partir da obra de Adorno. Nesta segunda parte do trabalho, o foco será explicitar a importância que a experiência estética adquire no contexto da crítica à racionalidade instrumental, os elementos que a constituem e, finalmente, destacar sua dimensão formativa.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO CONTEXTO DA ARTE-EDUCAÇÃO

Em seu artigo *Aesthetic experience and the construction of meanings*, Michael Parsons (2002) irá discutir, a partir de uma análise das ideias defendidas por Ralph Smith, posições pertencentes a um debate dentro do campo do ensino de artes e do currículo que, ou parecem estar inclinadas a uma defesa mais “estética” do ensino ou, por outro lado, estão voltadas para a compreensão do significado das obras de arte. A posição de Smith, como adverte o autor, pode ser considerada polêmica, pois, ao mesmo tempo em que pode ser bem-vinda entre aqueles que defendem o en-

sino voltado para o estudo das grandes obras de arte, também recebe críticas por essa sua ênfase, chegando a ser rotulada de elitista ou formalista (Cf. PARSONS, 2002, p. 25).

Uma das defesas de Smith é a de que o objetivo da arte-educação consistiria em promover uma experiência estética (SMITH, 1995 apud PARSONS, 2002, p. 25). Essa ideia está presente em seu livro *Culture and the Arts in Education*, em que Smith (2006) refere-se à educação estética como uma forma de desenvolver “uma disposição para apreciar a excelência na arte, o que implica a capacidade das obras de arte, em seu melhor, de intensificarem e ampliarem o escopo da consciência humana” (SMITH, 2006, p. 19, tradução nossa).<sup>1</sup> Ao falar de “excelência”, Smith tem em mente a concepção muitas vezes associada ao desenvolvimento das “virtudes” do homem, o que, no contexto da educação estética, ocorreria por meio do estudo das grandes obras de arte. Com base em trabalhos de outros autores, especificamente Beardsley, Osborne, Goodman e Kaelin, Smith mostra que a experiência estética seria valiosa por quatro motivos, respectivamente defendidos por aqueles: pela qualidade da gratificação que ela provoca, por estimular uma percepção direta intrinsecamente valiosa, por sua contribuição a novas perspectivas ou compreensões do mundo e do eu e por assegurar o livre funcionamento da instituição da arte (Cf. SMITH, 2006, p. 19).

Segundo Parsons, ainda que Smith defenda que a experiência estética tenha tais consequências desejáveis na vida de um indivíduo, não são elas que justificam a necessidade da arte-educação, mas sim o valor intrínseco que aquela apresenta. Smith partilharia a ideia, também defendida por outros teóricos, de que a experiência estética está relacionada à apreensão de determinadas qualidades do objeto artístico. Assim, quanto mais complexo ele for, mais complexa, igualmente, será a experiência que se tem dele e, portanto, ela será

<sup>1</sup> “A disposition to appreciate excellence in art, where excellence in art implies the capacity of works of art at their best to intensify and enlarge the scope of human awareness”.

mais valiosa. Nesse sentido, o autor se comprometeria com a defesa de que há obras de arte superiores, as quais possibilitam aos indivíduos uma experiência estética efetiva. Esta, na medida em que envolve o conhecimento de propriedades das obras, pode ser considerada cognitiva. Como consequência, para que se possa “ensinar” alguém a ter uma experiência estética, torna-se necessária a relação direta com as obras de arte. Como afirma Parsons, “dada essa perspectiva, é obviamente importante que os alunos tenham uma experiência estética direta das obras de arte, ao contrário de simplesmente falar ou refletir sobre elas” (PARSONS, 2002, p. 26, tradução nossa).<sup>2</sup>

Parsons destaca um aspecto importante em relação à posição de Smith: embora possamos ter uma experiência estética de qualquer objeto, seja ele natural ou não, as obras de arte proporcionariam o mais alto grau de tal experiência, uma vez que são produzidas com essa finalidade. Ser capaz de experimentar as obras de arte nesse grau elevado de intensidade e complexidade, ainda que seja algo possível a todas as pessoas, não está dado naturalmente. É preciso que as pessoas sejam educadas para essa experiência. E, considerando o valor intrínseco que ela possui na vida humana, todos deveriam ter acesso a ela, algo que afasta Smith de uma posição elitista. A arte-educação, contudo, não produz uma experiência estética, apenas promove o desenvolvimento de uma capacidade de apreensão das qualidades das obras que, aí, sim, possibilitarão ao indivíduo realizar aquela experiência. Como afirma Parsons, a arte-educação “somente pode desenvolver a habilidade para se ter tal experiência. Esta habilidade consiste em uma disposição e em alguns tipos particulares de conhecimento, hábitos e valores, aos quais, juntos, Ralph chama de ‘*aesthetic percipience*’” (PARSONS, 2002, p. 28, tradução nossa).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> “Given this view, it is obviously important that students have direct aesthetic experience of artworks, as opposed to only talking or reasoning about them”.

<sup>3</sup> “It can only develop the ability to have such experience. This ability consists in a disposition and some particular kinds of knowledge, habits, and values, to all of which together Ralph calls ‘*aesthetic percipience*’”.

Observa-se, assim, que a posição de Smith em relação à experiência estética coloca a exigência de uma educação que considere a história da arte, o conhecimento do desenvolvimento de estilos, ou seja, uma relação de familiaridade com a tradição na qual a obra se insere. Por isso, apreender as qualidades das obras torna-se um ato de cognição, o que pode permitir, inclusive, uma modificação em nossas experiências futuras.

A posição de Smith contrasta com outra discutida por Parsons, a saber, a de que a experiência estética estaria mais relacionada à interpretação de significados do que à percepção de qualidades da obra. Isso faria com que o sujeito tivesse uma atitude mais construtiva em relação às obras, pois o significado emergiria por meio da interação que se estabelece com elas. Como Parsons destaca, “o significado, por isso, depende, em parte, do sujeito em particular e/ou da sua cultura. Ele não é, portanto, universal, o mesmo para cada sujeito” (PARSONS, 2002, p. 30, tradução nossa).<sup>4</sup> A ideia de que a experiência estética possa ser explicada em termos de interpretação requer que conexões sejam feitas, que o significado possa ser discutido, explicado a partir de relações estabelecidas entre a obra e outras obras, ou entre as obras e ideias, por exemplo.

Consequentemente, essa posição assume que a experiência estética envolve uma mediação discursiva, e não simplesmente uma apreensão imediata, algo que também pode ser ensinado e aprendido. Ela contrasta, à primeira vista, com a perspectiva de que as qualidades estéticas devem ser experienciadas diretamente, que não variam de acordo com o sujeito que as percebe ou que não podem ser aprendidas nem ensinadas.

Parsons defenderá uma aproximação entre as duas posições, baseando-se, por exemplo, na ideia de que ambas defendem que o conhecimento da história da arte pode afetar o modo pelo qual a obra é percebida. Quanto mais se conhece os detalhes sobre o desenvolvimento da arte, mais profunda-

<sup>4</sup> “Meaning therefore depends in part on the particular viewer and/or the culture of the viewer. Hence it is not universal, the same for every viewer”.

da torna-se a apreensão das qualidades das obras. Não só o conhecimento de história da arte pode se fazer necessário, mas também de contextos sociais e políticos, sem os quais a percepção estética das obras seria restrita. Nesses casos, observa-se, como defende Parsons, que os significados são construídos a partir de determinados contextos culturais.

Além disso, a aproximação entre as duas posições pode ser feita levando-se em consideração que, assim como na perspectiva sustentada por Smith há qualidades estéticas intensas que devem ser apreendidas pela percepção, na concepção interpretativa se assumiria que há significados mais complexos do que aquilo que se pode dizer com as palavras, as quais são apenas uma indicação discursiva de algo não discursivo exibido pela obra. Contudo, sem elas, tampouco se constroem as conexões que nos fazem reconhecer um sentido na obra (PARSONS, 2002, p. 32).

O autor procura mostrar, assim, “que os significados têm qualidades estéticas e que estas possuem um significado” (PARSONS, 2002, p. 32). Falar de uma ou outra perspectiva, segundo o autor, dependerá dos objetivos que se tem em mente: se pensarmos no resultado desejado pelo educador, falaremos em termos de qualidades estéticas ou de experiência estéticas, mas, se estivermos interessados nas atividades mentais presentes na construção de respostas apropriadas às obras, empregaremos a noção de construção de significados (PARSONS, 2002, p. 33). Ou dependerá, também, do tipo de obra de arte em questão, pois para algumas faz mais sentido a apreensão de qualidades estéticas, enquanto outras requerem uma interpretação no sentido de construir relações entre elas e determinados contextos. De acordo com Parsons, portanto, a relação com a obra de arte pode ser tanto de percepção direta de certas qualidades como de uma construção discursiva de significados. Apesar de existir uma divisão entre as posições nos debates da área, o autor procura mostrar que ambas as perspectivas partilham certos elementos e que, então, dependendo do contexto e dos

nostros objetivos, podemos escolher qual se apresenta como mais apropriada. A opção, entretanto, não seria teórica nem ideológica, apenas feita de modo conveniente.

Parsons assume que há, contudo, diferenças teóricas com implicações para a prática educativa. Uma delas consiste em que, ao adotar-se a visão de que a experiência estética está relacionada à percepção de qualidades estéticas da obra, se compromete com uma posição “objetiva”. De acordo com ela, há uma resposta correta, pois, se bem preparado e educado, um indivíduo pode reconhecer as qualidades existentes na obra. Já a perspectiva hermenêutica está mais inclinada a identificar na relação do indivíduo com a obra a possibilidade de construir significados. Assim, uma vez que os significados não estão dados na obra, mas na relação dela com um sujeito, eles não poderão ser os mesmos para todas as pessoas. Como afirma Parsons, “isso permite múltiplas leituras de uma obra e nenhum modo razoável de dizer que uma é melhor que a outra” (PARSONS, 2002, p. 34, tradução nossa).<sup>5</sup> Tais leituras podem variar, não apenas de pessoa para pessoa, mas de acordo com a época em que ocorrem. Parsons, porém, não subscreve um relativismo que poderia derivar dessa posição, pois uma interpretação pode ser melhor do que outra, no sentido das razões que são oferecidas para sustentá-la, o que não impede a existência de diferentes e razoáveis interpretações ou mesmo o fato de que uma obra seja ambígua.

A segunda diferença teórica que o autor aponta consiste na influência que determinados contextos exercem sobre as respostas às obras. Para a posição de Smith, por exemplo, ela significaria que a apreensão depende de certo conhecimento, de valores ou expectativas que o indivíduo possui, mas o autor estaria considerando tais elementos no contexto do mundo da arte. Assim, a educação seria um modo de fazer com que esses elementos fos-

5 “This allows for multiple readings of one work and no reasonable way of saying that one is better than the other”.

sem construídos segundo os valores próprios da tradição artística, o que exige o contato direto com as obras de arte. Já a perspectiva hermenêutica reconheceria a força da cultura visual na qual as pessoas estão inseridas e que direciona a atenção para determinados objetos, o que exige do educador uma atitude crítica para entender e lidar com essa influência. Nesse sentido, trabalhar exclusivamente com obras de arte na sala de aula, em um contexto em que outras manifestações artísticas são muito mais presentes na vida dos estudantes, não seria um método tão adequado.

Ao longo desse breve comentário sobre a posição de Parsons e sua crítica à concepção de Smith, podemos observar alguns dos principais elementos envolvidos na discussão sobre a noção de experiência estética. Elas consistem, basicamente, em certa justificação da importância dessa experiência, de sua qualidade cognitiva e objetiva, do modo como ela se torna possível para o sujeito e da maneira como pode ser ensinada. Após termos analisado como tais questões são tratadas em um debate ligado ao campo da arte-educação, passaremos a tratar da teoria estética defendida por Adorno, procurando abordar os elementos acima indicados. Veremos que a posição defendida pelo filósofo não se identifica de forma completa com as abordagens discutidas até este momento, ainda que mantenha pontos em comum.

## **A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA TEORIA DE THEODOR W. ADORNO**

Nesta seção, buscaremos dar continuidade, agora no contexto da obra de Adorno, à discussão sobre os aspectos envolvidos na experiência estética. Para isso, levaremos em consideração tanto a sua obra *Teoria estética* quanto suas aulas sobre Estética, proferidas nos anos de 1958 e 1959, na J. W. Goethe Universität, em Frankfurt am Main. Procuraremos organizar a exposição tratando dos aspectos já abordados na seção anterior, de modo que possamos entender as peculiaridades da posição de Adorno.

## **A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**

A experiência estética ocupa um lugar privilegiado na teoria de Adorno, isso porque ela se revela como um âmbito capaz de desvincular-se da lógica da racionalidade instrumental. Desse modo, é só no contexto da crítica que Adorno desenvolve, juntamente com Horkheimer, na *Dialética do esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), que se pode compreender o modo pelo qual a experiência estética torna-se tão decisiva para o sujeito na modernidade. Se, como defendem os autores, a vida passou a ser dominada e administrada por uma forma de pensar estritamente instrumental, a qual perde de vista as finalidades da própria vida humana, se, inclusive a esfera cultural transformou-se em um fenômeno em que predomina o caráter econômico e não o artístico, como possibilitar ao sujeito uma espécie de fuga dessa dominação constante, um espaço no qual ele possa resistir a ela? A resposta de Adorno aponta, como uma das alternativas possíveis, para a experiência com as obras de arte autênticas, aquelas que preservam sua autonomia, que se guiam pelas regras da própria composição e não se sujeitam a funções ou determinações externas. A experiência estética, portanto, seria uma das possibilidades encontradas pelo sujeito para encontrar refúgio em uma sociedade que funciona a partir de uma lógica de dominação.

Podemos aqui indicar, de forma mais pontual, quais são os elementos que permitem a Adorno defender essa ideia. Em primeiro lugar, a arte representa para o autor a possibilidade de expressão do não idêntico (ADORNO, 2008, p. 206). Ela contém os impulsos miméticos que foram reprimidos ao longo do processo de esclarecimento. Como afirma Adorno em uma de suas aulas: “el arte es una conducta mimética que está establecida, que está conservada, en una época de racionalidad” (ADORNO, 2013, p. 139). Ela tem a capacidade, não somente de contrapor-se a uma atitude racional e lógica, características da *ratio*, mas também de conferir à natureza reprimida um lugar, de dar voz àquilo que foi silenciado pelo predomínio da razão. Por isso, a arte, por meio de seus impul-

tos miméticos, dissolve as barreiras existentes entre sujeito e objeto:

el arte, por cierto, es imitación, pero no imitación de un objeto, sino un intento de reproducir a través de su gestualidad y de toda su conducta un estado en el que no existía la diferencia entre sujeto y objeto, en el que dominaba, por el contrario, la relación de semejanza – y, junto con ella, la relación de afinidad – entre ambos, en lugar de esa separación antitética que hoy existe entre los dos momentos. (ADORNO, 2013, p. 142).

Nessa passagem, fica claro como Adorno identifica na arte um potencial para estabelecer uma relação diferenciada entre sujeito e objeto. Uma experiência estética genuína contrapõe-se, nesse sentido, às relações que se produzem no contexto da indústria cultural, uma vez que os produtos culturais aí presentes mostram-se como reprodução, justamente, da dominação característica da sociedade. A experiência estética, ao contrário, recusa-se a compartilhar os fins imediatos da vida, proporcionando ao sujeito um momento de participação em algo que os ultrapassa. Ela traz a recordação da natureza oprimida pelo processo progressivo de racionalização, tentando fazer-lhe justiça. Adorno a reconhece como “la esfera en que se ocultan y vuelven a conservarse esas formas de comportamiento que, precisamente, han sido destruidas en nosotros” (ADORNO, 2013, p. 158).

Assim, em uma sociedade que se constitui sobre a dominação, tanto da natureza externa quanto interna, em que o sujeito acaba tendo que se ajustar constantemente para nela poder viver, fazendo renúncias que significam seu próprio enfraquecimento, a arte apresenta-se como modelo para uma forma de comportamento alternativo. Ela não “serve” ao sujeito como meio para alcançar objetivos, nem realizar finalidades práticas. Ao elevar-se ao mundo empírico e às suas regu-

lações, ela oferece ao sujeito uma dimensão de liberdade. Com sua mera existência, a arte permite-nos, como afirma Adorno, “dispensarnos de la omnipotencia de, precisamente, ese principio de realidad, por lo tanto, dispensarnos de la omnipotencia del mecanismo de una autoconservación a expensas de todo aquello que, fuera de ella, hay en el mundo” (ADORNO, 2013, p. 159).

Na medida em que a arte recusa a dominação própria da racionalidade instrumental, transforma-se em uma espécie de reduto para a natureza oprimida. Contudo, ela o faz de forma dialética, pois, para que se dirija a essa imagem de liberdade, também necessita exercer uma dominação sobre os materiais. Adorno expressará essa tensão ao mostrar que a arte só serve de voz à natureza oprimida quando pode se liberar da heteronomia da natureza (ADORNO, 2013, p. 16). Essa tensão, portanto, constitui-a: a arte, ao dominar a natureza, transforma-a em possibilidade de expressão.

Se relembrarmos a seção anterior, podemos perceber, até o momento, pelo menos uma diferença bem específica no que diz respeito ao valor atribuído à arte nas teorias apresentadas no contexto da arte-educação e a de Adorno. Ela consiste no fato de que, para este, há um aspecto formativo de caráter crítico em relação à sociedade. A partir do diagnóstico feito por Adorno em relação aos mecanismos de repressão que se fortaleceram ao longo do processo de racionalização, a arte surge como espaço de liberdade por permitir uma relação entre sujeito e objeto que não seja, justamente, de dominação.

Além disso, as obras de arte, ao alcançarem sua autonomia, desvinculam-se das finalidades práticas características de uma racionalidade instrumental, desenvolvendo-se exclusivamente a partir de suas necessidades internas. Com isso, ela conquista a possibilidade de ser expressiva, de apresentar um teor de verdade escondido sob a aparência de enigma, o qual provoca o sujeito a interpretá-la, e, nesse momento, surge a necessidade da reflexão sobre ela. Mas não é o caso de a obra

permitir algo como novas concepções de mundo ou de nos dizer algo de forma imediata. O conteúdo da obra está presente em sua forma e, para alcançá-lo, faz-se necessária a crítica. Nesse sentido é que Adorno aproxima a experiência estética de uma experiência filosófica, pois a arte, segundo ele, tem que ser pensada (ADORNO, 2008, p. 156). A reflexão não será um momento para além da experiência estética, exterior a ela, mas, sim, constitutivo, sem o qual o sujeito ficaria restrito a uma mera imediatidade, incapaz de apreender o teor de verdade que a obra esconde em sua forma. Para esclarecer essas afirmações, passaremos ao próximo ponto deste trabalho.

### **ELEMENTOS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**

Nesta seção, não pretendemos oferecer uma explicação em termos psicológicos de como uma experiência estética pode ocorrer em um indivíduo. O objetivo é apontar para elementos envolvidos nessa experiência que nos permitem compreendê-la como um momento singular. Na obra de Adorno, podemos encontrar alguns aspectos que a caracterizam, os quais serão comentados a seguir.

Em primeiro lugar, podemos destacar o aspecto cognitivo da experiência estética. Adorno irá defender a ideia de que as obras de arte, a partir da articulação entre os momentos de construção e expressão, apresentam um teor de verdade que pode ser alcançado pelo sujeito. Assim, há uma objetividade presente nela que pode ser apreendida e que, no contexto da sociedade descrita por Adorno, permitiria ao sujeito alcançar um momento de verdade sobre a própria realidade.

Como foi destacado anteriormente, a arte eleva-se ao mundo empírico, porém de uma forma dialética, pois conserva-o na medida em que se constitui a partir da técnica, do domínio do material, da própria criação artística, algo que lhe confere uma relação de mediação com a sociedade. Por meio dessa dominação do material, a obra de arte pode alcançar expressão e conter um teor de verdade que se esconde sob seu aspecto enigmático. Para alcançá-lo, não basta um simples contato com a

obra. A experiência estética, para Adorno, não pode ser nem imediata nem intuitiva:

a sua estrutura interna, que obedece sempre a uma lógica imanente, o que elas se tornaram em si, não é atingido pela pura intuição; e o que nelas se apreende intuitivamente é mediatizado pela sua estrutura; contrariamente a esta, o seu caráter intuitivo é inessencial e toda a experiência das obras de arte deve ultrapassar o seu elemento intuitivo. (ADORNO, 2008, p. 156).

Adorno defende a necessidade de um conhecimento técnico, da tradição, de tudo aquilo que possa contribuir com a reflexão sobre a forma da obra de arte, sobre a articulação entre seus momentos particulares com o todo. Tais conhecimentos permitirão ao sujeito buscar o teor de verdade que se esconde no caráter enigmático da obra. Assim, o primeiro contato com uma obra de arte, que poderia ser entendido como mais primário, dada sua dimensão sensível, imediata, é apenas um momento da experiência estética. Entretanto, ela somente se torna completa quando acrescida da reflexão, da crítica e interpretação:

sólo a través del comentario y la crítica, por lo tanto, sólo a través de la reflexión que la obra de arte pone en juego de acuerdo con su propia lógica, es verdaderamente posible la experiencia completa de la obra de arte, y sólo a través de estos momentos la obra de arte regresa a sí misma o [también, sólo] a través de estos momentos pueden concebir ustedes verdaderamente la obra de arte. (ADORNO, 2013, p. 353).

Recorrendo às considerações sobre a experiência estética no campo da arte-educação, podemos perceber que há também uma defesa, bastante forte na posição de Smith, de que é suficiente um conhecimento técnico

para apreender as qualidades objetivas das obras de arte e, conseqüentemente, haver uma experiência estética. É esse conhecimento que deverá ser ensinado por meio do contato direto com as obras de arte. Adorno, tal como nos parece, partilha algo dessa posição, pois o conhecimento do desenvolvimento do material, dos estilos etc., é fundamental para decifrar a forma da obra de arte. O conhecimento técnico, porém, é condição para outro momento constituinte da experiência estética, que é a reflexão, a qual leva o sujeito a apreender o movimento imanente da obra, a interpretá-la na tentativa de alcançar seu teor de verdade. Assim, afirma Adorno, “sólo pueden experimentar completamente las obras de arte – si debo decirlo de una vez de manera extrema – cuando no sólo las contemplan, sino cuando siempre piensan con ellas a par” (ADORNO, 2013, p. 349), o que torna a experiência estética também uma experiência espiritual. Ela não se reduz a uma mera percepção de qualidades estéticas objetivas, exigindo o conceito para que a obra seja, também, pensada. Na *Teoría estética*, de modo enfático, Adorno diz: “a genuína experiência estética deve tornar-se filosofia ou, então não existe” (ADORNO, 2008, p. 202). Embora haja uma afinidade entre a posição de Adorno e a desenvolvida por Smith, parece que o primeiro não compartilharia as conclusões a que o segundo chega, a saber, de que há um modo único de se compreender a obra, dado o caráter objetivo da percepção das qualidades estéticas das obras de arte.

Ao introduzir o elemento da reflexão, a posição de Adorno parece estar mais próxima daquela discutida por Parsons, qual seja, que concebe a experiência estética como uma interpretação de significados. Aqui se torna relevante, por exemplo, a importância dos contextos culturais onde se encontram os indivíduos para sua capacidade de interpretação, o que contrasta com aquela posição de Smith. Além disso, Parsons mostra como, segundo tal concepção, não se pode identificar uma única leitura possível da obra, já que elas dependerão dos sujeitos que com ela estabe-

lecem relações e constroem significados. Parece bastante claro que Adorno concordaria com o argumento, uma vez que o modo pelo qual nos relacionamos com uma obra de arte será, também para ele, mediado. A possibilidade da crítica está condicionada ao aparato técnico e teórico que dispomos e que permitirá alcançarmos, ou não, o teor de verdade das obras de arte. Ainda que haja a defesa da objetividade das obras, isso não levará a uma interpretação única delas, pois seu teor de verdade estará resguardado pelo caráter enigmático, que nunca será dissolvido.

Desse modo, para alcançar o teor de verdade das obras, é necessário estar imerso na tradição que a torna viva, acompanhar o desenvolvimento histórico das formas artísticas aos quais as obras respondem pela dominação sempre crescente do material, mas, também, incorporando em sua estrutura um momento de negação. Por isso que interpretar a forma da obra de arte será trazer à luz conteúdos históricos e objetivos que nela se encontram sedimentados. Esse caráter enigmático da obra, o qual se liga à sua qualidade mimética, permite que as obras de arte neguem as categorias produzidas socialmente dentro da lógica da racionalidade instrumental, mas utilizando também elementos racionais. Como mostrará Paddison, “o que constitui a verdade e a qualidade da obra ‘autêntica’, para Adorno, é o grau em que ela retém essa contradição irreconciliada dentro de sua estrutura e a confronta” (PADDISON, 1987, p. 366, tradução nossa).<sup>6</sup>

## A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E SUA DIMENSÃO FORMATIVA

É pela defesa de que a arte autêntica apresenta um momento de negação em sua forma que Adorno identificará um potencial crítico e utópico nela presente. Ao se recusar a fazer parte do mundo empírico, ao fazer uso de uma organização racional que se entrelaça

<sup>6</sup> “What constitutes the truth and quality of ‘authentic’ art for Adorno is the extent to which it retains this contradiction unreconciled within its structure and confronts it”.



com momentos miméticos, as obras portam a imagem de algo que pode acontecer, de uma relação entre sujeito e objeto que ainda não se deu socialmente, mas que nela já é possível. Apontam, também, para a falsidade presente na realidade, para a felicidade e reconciliação que são negadas socialmente. São, por isso, críticas, e contribuem para a formação da consciência do sujeito ou, nas palavras de Adorno:

pela afronta às necessidades dominantes, pela mudança de iluminação do que é familiar, a que tendem, as obras de arte correspondem à necessidade objectiva de uma transformação da consciência que poderia mudar-se em modificação da realidade. (ADORNO, 2008, p. 366).

É esse elemento de formação de consciência, comprometida com a superação da injustiça existente na sociedade, que torna peculiar a posição de Adorno. Assim, por mais que possamos reconhecer afinidades com outras perspectivas, observamos o quanto o elemento crítico presente na teoria acaba por ser-lhe fundante. Isso pode ser observado no modo como Adorno nega que o gosto possa ser critério para julgar uma obra de arte. Diferentemente de outras teorias estéticas, como a que o próprio Smith parece compartilhar ao defender que a arte é valiosa por causar certa gratificação, Adorno enfatiza que, em uma sociedade reificada como a nossa, as obras de arte devem, antes, provocar uma sensação incômoda no sujeito do que acomodá-lo à realidade. O motivo é que as obras de arte que afirmam a realidade acabam por subscrever a dominação que nela está presente. Uma obra de arte autêntica, ao contrário, trará as contradições para si, por meio de sua forma, causando no sujeito um estremecimento perante as imagens que apresenta e levando-o a refletir.

Um último aspecto que gostaríamos de discutir nesta seção diz respeito à posição do sujeito diante da obra. Adorno é enfático ao defender que, diante das obras, não se deve adotar uma postura meramente

contemplativa. Aquele que entra em uma relação apropriada com as obras de arte experimenta um momento de dissolução do eu, mas que, contrariamente ao enfraquecimento real que ocorre no contexto da indústria cultural, fortalece o sujeito. O motivo é que ele entrará em uma relação sensível com o objeto, mas irá para além dessa imediatidade, completando a experiência em termos espirituais, como explicitado anteriormente. Nas aulas sobre estética, Adorno explica:

en tanto el arte exige al receptor una síntesis o una realización [Vollzug] como ésa, la síntesis no puede ser algo contemplativo meramente pasiva, es decir, ese ideal del arte que casi toda la estética nos exige, es – si puedo decirlo de una vez de manera muy rotunda – verdaderamente ajena al arte; ella lleva a que simplemente nos abandonemos a los impulsos particulares que las obras de arte nos transmiten. Pero en cuanto nos abandonamos a estos impulsos, sin que pongamos en circulación ese esfuerzo del concepto o ese trabajo de la síntesis que está puesto en la cosa misma, perdemos precisamente la obra de arte. La reducimos a eso meramente material, a eso meramente sensual, que intenté mostrarles que no es precisamente el contenido estético. (ADORNO, 2013, p. 488).

Desse modo, ocorre uma entrega à obra de arte, mas que não pode ser tomada em termos literais, como se fosse suficiente parar em frente a ela e esperar que algo acontecesse para apreendermos seu teor de verdade. A postura do sujeito pode ser compreendida como uma forma de contemplação, no sentido de que a obra de arte não se torna um objeto de dominação, mas isso não significa que ela seja passiva. Como mostrado anteriormente, as obras de arte autênticas exigirão do sujeito a reflexão e a crítica para que seu teor de

verdade seja apreendido, algo que não ocorre de forma espontânea ou intuitiva, mas, sim, a partir de um momento de concentração, de um exercício cognitivo, pois, como afirma Adorno, “experimentar el arte significa tanto como conocerlo” (ADORNO, 2013, p. 489).

É nesse sentido que se pode compreender como a arte torna-se um campo privilegiado para um conhecimento e crítica da realidade, pois se desvincula da racionalidade instrumental, proporcionando ao sujeito uma experiência alternativa com o objeto, que já não passa pelos moldes da dominação, sendo, assim, uma experiência de liberdade. Além disso, as imagens que as obras de arte autênticas exibem - a partir das mediações que estão presentes em sua própria estrutura - são modelos de uma reconciliação ainda não possível socialmente, mas que aparecem como promessa para o sujeito.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do trabalho, procuramos examinar algumas concepções relativas ao conceito de experiência estética no campo da arte-educação para poder, a partir delas, compreender a peculiaridade da posição defendida por Adorno. Os principais elementos abordados dizem respeito à concepção do que seja a experiência estética, das suas qualidades, do modo como ela ocorre e sua importância para o sujeito. Vimos que Parsons defende uma aproximação entre duas posições que, à primeira vista, se contrapõem. Uma delas é sustentada por Smith, que entende a experiência estética em termos de apreensão de qualidades objetivas. Quanto mais complexa for a obra, mais complexa, também, será a experiência que dela se tem, o que contribuiria para um aperfeiçoamento das virtudes do próprio sujeito. Dado o caráter objetivo da experiência estética, ela poderia ser aprendida mediante um processo que procurasse desenvolver no sujeito a habilidade para a percepção das propriedades das obras de arte.

Outra posição é aquela que compreende a experiência estética como uma construção de significados, o que exigiria do sujeito uma

atividade de interação com as obras. De acordo com essa posição, a interpretação pode ser diferente para cada sujeito, uma vez que os significados emergem a partir de contextos sociais ou culturais específicos. A experiência estética, nesse caso, não se dá por uma apreensão direta de propriedades das obras, mas requer a mediação discursiva para que interpretações possam ser oferecidas.

Parsons procura mostrar que essas posições não estão em uma relação de oposição, pois, dependendo dos objetivos e também do tipo de obra em questão, elas podem manter pontos de contato. Muitas vezes, compreender o significado de uma obra exige um processo de reconhecimento de vários elementos que nela estão colocados e isso se aproximaria da ideia de experimentar a obra no sentido de perceber qualidades estéticas. Se estivermos preocupados com os resultados alcançados pelo educador em arte, empregaremos o termo “experiência estética”, mas, se quisermos destacar as atividades mentais que ocorrem em resposta às obras, falaremos em “construção de significados”. Parsons aponta para o fato de que, apesar da ênfase distinta com que cada perspectiva refere-se à relação do sujeito com as obras de arte, ambas assumem que a experiência estética é influenciada por um certo conhecimento anterior que permitirá a apreensão das qualidades da obra ou sua interpretação.

Ainda que as teses sustentadas por Adorno possuam afinidades com as outras perspectivas, como se tentou mostrar, possuem uma qualidade singular, na medida em que consideram a arte um espaço de não dominação. O filósofo compartilha da ideia de que a experiência envolve um momento de cognição e exige do sujeito um conhecimento da tradição e de todos os elementos que podem proporcionar-lhe a apreensão do teor de verdade das obras, o qual necessita ser buscado na forma artística. Desse modo, ainda que a experiência envolva um momento de percepção da obra, vai além e exige a crítica e interpretação, quando, então, se completará. A experiência estética, assim, não contém

apenas uma dimensão sensível, mas transforma-se em uma experiência espiritual.

O que diferencia, de forma bastante pontual, a posição de Adorno, é o modo como ele situa a experiência estética no contexto da crítica à racionalidade instrumental: em uma sociedade marcada pela dominação e pela alienação progressiva das finalidades da vida humana, pela administração da vida em suas mais variadas instâncias, a arte revela-se

como possibilidade utópica, ainda que negativamente, porque ela não é capaz de efetivar tal transformação. Contudo, ao apresentar a imagem do que ainda não existe na realidade, permite ao sujeito uma experiência que foge aos limites impostos pela racionalidade instrumental, uma experiência de negação da dominação, de crítica à sociedade e de liberdade, trazendo consigo a promessa de que uma sociedade reconciliada possa um dia existir.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.
- ADORNO, T. W. **Estética** (1958/59). Tradução de Silvia Schwarzböck. Buenos Aires: Las cuarenta, 2013.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- PADDISON, M. Adorno's "Aesthetic Theory". **Music Analysis**, v. 6, n. 3, p. 355-377, out. 1987.
- PARSONS, M. Aesthetic experience and the construction of meanings. **Journal of Aesthetic Education**, v. 36, n. 2, p. 24-37, Summer 2002. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3333755>>. Acesso em: 13 fev. 2014.
- SMITH, R. A. **Culture and the arts in education**. Critical Essays on Shaping Human Experience. New York: Teachers College, 2006.

### DADOS AUTORAIS:

Franciele Bete Petry:  
Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004),  
mestrado em Filosofia (2007) e em Educação (2007), doutorado em Educação (2011)  
e em Filosofia (2011) pela mesma instituição. É professora adjunta do Departamento  
de Estudos Especializados em Educação (UFSC).

**Recebido:** 25/02/2015

**Aprovado:** 19/05/2015