

Vânia Regina Bergonsi

**A Complexidade das Representações Imagéticas no  
Processo Educativo**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o Professor Doutor André Baggio.

**Passo Fundo**

**2007**

A Deus, na certeza de sua companhia.  
Aos meus Pais, Lydio (in memorian) e Anayr.  
Aos meus filhos, Marco Antônio; João Vitor e Luís Augusto.  
As minhas sempre colegas: Ana e Rosania.  
Ao meu Orientador Professor Dr. André Baggio.  
Aos Professores Dra. Tânia Fredo, Dr. Valdo Barcelos, Dra. Tatiana Lebedeff  
que aceitaram avaliar este estudo.  
Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de  
Passo Fundo, especialmente o Prof Dr Claudio Dalbosco.  
A todos os colegas de mestrado, em especial: Gislaine e Leandro.

Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida [...]. Passei ao largo dos amores, ainda que não tenha podido viver sem amor: diria até que, sem alta combustão amorosa, eu não teria jamais tido coragem de escreve.

(O Método MORIN, 1997, p. 9)

## RESUMO

O presente trabalho parte de uma abordagem sobre diferentes significações do conceito imagem concentrando-se na reflexão sobre a complexidade e nas relações entre ela e a própria arte, ligações estas superficiais do sujeito com as imagens de diferentes códigos, desde imagens estéticas até imagens do cotidiano. Na seqüência, tratam da arte no mundo contemporâneo, analisando os efeitos que a industrialização da cultura provoca na formação dos sujeitos e o modo como eles reagem a tais efeitos. Recorre ao enfoque crítico de origem frankfurtiana para mostrar em que sentido a arte torna-se mercadoria no capitalismo tardio e, com isso, fonte quase exclusiva de consumo a grandes massas. Pelo fato de ocorrer neste processo o predomínio da racionalidade instrumental – ação dirigida a fins – a indústria cultural conduz à negação da subjetividade, mantendo-se poucos espaços por meio dos quais a arte pode se constituir em fonte de formação da identidade e do comportamento. Por fim, tomando-se como referência este contexto, busca refletir sobre perspectivas possíveis ao campo educacional, tomando a leitura imagética sob o viés da complexidade como forma de resgate da subjetividade. Propõe por meio da revalorização do sensível um processo educativo da relação do sujeito com a imagem. Nesse sentido, considera-se a formação do sujeito devam se comprometer para o desenvolvimento de consciências críticas, para adquirir/desenvolver pensamentos com autonomia e transformações complexas (desorganizador/reorganizador) com dados que unem e distinguem em múltiplas funções formando caminhos e perspectivas de criação de um mosaico visual em construção e desconstrução na direção humanizada, complexa sensível da educação.

Palavras-chave: educação, imagem, arte, educação do sensível, formação cultural, complexidade.

## ABSTRACT

The present work part of an approach about different significances of the concept image concentrating on the reflection about the complexity and in the relationships between her and the own art, connections these superficial of the subject with the images of different codes, from aesthetic images to images of the daily. In the sequence, they treat of the art in the contemporary world, analyzing the effects that the industrialization of the culture provokes in the formation of the subjects and the way like them resists such effects. It falls back upon the critical focus of origin frankfurtiana to show in that felt the art becomes merchandise in the late capitalism and, with that, almost exclusive source of consumption to great masses. For the fact of happening in this process the prevalence of the instrumental rationality - action driven to ends - the cultural industry leads to the denial of the subjectivity, staying few spaces through which the art can be constituted in source of formation of the identity and of the behavior. Finally, being taken as reference this context, search to contemplate on possible perspectives to the education field, taking the reading imagistic under the inclination of the complexity as form of rescue of the subjectivity. It proposes through the reevaluation of the sensitive an educational process of the relationship of the subject with the image. In this sense, he/she is considered that the fragmented knowledge and the subject's formation owe if it commits for the development of critical consciences, strengthening the discursive formation to acquire thoughts with autonomy and complex transformations (to disorganize to reorganize) with data that unite and they distinguish in multiple functions forming new roads and perspectives of creation of a visual mosaic in construction and destruction humanized direction, complex and sensitive of the education.

Word-key: education, image, art, education of the sensitive, cultural formation., complexity.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>I – OS MÚLTIPLOS OLHARES ATRAVÉS DA IMAGEM.....</b>	<b>13</b>
1.1 - A COMPLEXIDADE DA SIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO IMAGEM .....	13
1.2 - NOÇÕES SOBRE O CONCEITO DE ARTE .....	19
1.2.1 - <i>Reconstruções do conceito de arte como jogo, símbolo e festa</i> .....	29
1.3 - RELAÇÕES ARTE E IMAGEM .....	33
1.3.1 – <i>Relação arte, imagem e jogo</i> .....	34
1.4 – QUESTÕES SOBRE O IMAGINÁRIO .....	40
<b>II – A CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO CULTURAL .....</b>	<b>42</b>
2.1 – ARTE E SUBJETIVIDADE EM TEMPOS DE RACIONALIDADE .....	42
2.2 – A SOCIEDADE CAPITALISTA E A FORMAÇÃO CULTURAL .....	43
2.3 – A INDÚSTRIA CULTURAL E A TENDÊNCIA À NEGAÇÃO DA SUBJETIVIDADE .....	45
2.4 – A RAZÃO INSTRUMENTALIZADA .....	50
<b>III – DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA .....</b>	<b>55</b>
3.1 O RESGATE DA SUBJETIVIDADE E A BUSCA DO SENSÍVEL .....	55
3.2 – ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E IMAGEM .....	63
3.3 COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO IMAGÉTICA.....	74
<b>IMAGENS FINAIS .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

“Para o artista, a criação começa com a visão. Ver já é um ato criador”.

(Matisse)

A imagem, pelo seu poder de sedução, faz-se presente de uma maneira imperante na história da humanidade. Nesse sentido, acredito que se faz necessário desenvolver uma abordagem sobre a concepção, a leitura que produzimos e a complexa relação delas (das imagens) no contexto social e educacional em que vivemos. O registro imagético, hoje, é um código<sup>1</sup> capaz de impor regras e de conduzir processos políticos, econômicos e educacionais de grande relevância. Tal discussão aponta também para aspectos subjetivos que envolvem a imagem, tais como a emoção, a superação de obstáculos, a busca de valores suprimidos pela atual sociedade capitalista.

Imagem e humanidade são dimensões que estabelecem relação complexa e intrínseca, impossível de ser rompida, pois, além das extensões imagéticas, as palavras, os gestos, as expressões corporais... produzem diferentes representações (conceitos reais ou irrealis). Essas afirmações têm permeado grande parte de meu processo de estudos, bem como da minha vida profissional. Por essas razões apresento no decorrer do presente trabalho algumas reflexões sobre a temática justificada.

---

<sup>1</sup> Código é considerado o conjunto das unidades morfológicas e dos “procedimentos de seu arranjo, sendo que a articulação desses dois componentes permite a produção de mensagens” (GREIMAS; COURTÉS, 1989, p. 38-39).

Nesse contexto, é importante destacar algumas motivações pessoais, as quais têm contribuído de forma significativa na escolha pelo presente tema de estudo. À medida que me ponho a pensar sobre minha trajetória histórico-intelectual e de vida (infância e maturidade), percebo que ocorreram transformações significativas no modo de veiculação, pelo avanço científico-tecnológico, e em âmbito de influência imagética.

Para exemplificar, destaco que a imagem televisiva na minha infância não exercia tanta influência sobre os processos de formação como nos dias de hoje, ou seja, num breve período de tempo, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, a imagem passou a influenciar de forma significativa os processos educacionais, bem como a formação da opinião pública.

Assim, grande parte do conhecimento produzido pela humanidade hoje chega até nós pelos meios de comunicação, os quais são apontados como um dos principais mecanismos responsáveis pela formação de sujeitos e de modelos de vida a serem adotados independentemente de relações de expectativas futuras. A formação da opinião pública implica a criação de imagens de mundo nas mais variadas perspectivas e dimensões da vida.

Na publicidade, conforme Rossi, “as imagens sugerem o que devemos fazer o que devemos necessitar o que devemos valorizar ou desejar” (2003, p. 9). São imagens que apresentam mensagens de curta duração, mas com grande potencial persuasivo. Muitas vezes, essas imagens exercem influência maior do que aquela de longos textos constituídos pela linguagem conceitual verbal. A imagem<sup>2</sup> apresenta-se como forma dominante de comunicação em virtude do seu enorme manancial de informação e significação que nos chega por meio do sentido da visão.

Outro aspecto importante que tem influenciado na opção por esta temática de estudo diz respeito à atividade profissional que desenvolvo há vários anos no Curso Superior de Tecnologia em Produção do Vestuário da Universidade de Passo Fundo, no qual a questão da imagem é fundamental para desenvolver análises relacionadas à aparência (no sentido de se vestir, se comportar) de uma forma geral.

Essa compreensão envolve a importância da imagem pessoal no atual contexto, no qual pessoas estigmatizam o outro por determinadas imagens, sem um maior conhecimento

---

<sup>2</sup> Ao termo “imagem” são atribuídas inúmeras definições, entretanto destacamos aqui a definição apresentada por Donis, que consiste “em um amplo espectro de processo atividades, funções, atitudes [...] onde perceber, compreender, contemplar, observar, descobrir reconhecer, visualizar, examinar, ler e olhar. As conotações são multilaterais; da identificação de objetos simples ao uso de símbolos e da linguagem para conceituar, do pensamento do pensamento indutivo ao dedutivo” (DONIS, 1997, p.5).



de características que podem ser vislumbradas através de uma visão detalhada ou comprometida, as quais fariam uma mudança de conceitos. Conforme um antigo ditado, “julgamos pela primeira impressão”, ou seja, é a primeira impressão que conta. Embora não negando a realidade de confiabilidade em adequar determinada ação a imagens pessoais, resta a concepção de que no processo educativo precisamos avaliar a necessidade de um olhar, ou ver com observações detalhadas e, por que não, lançando um segundo olhar para depois determinarmos as leituras possíveis. Essas relações estão diretamente ligadas à moda, à questão estética imposta, idéia que venho relacionando com os mais diferentes aspectos que compõem o mundo das imagens. Nada mais fútil que falar em moda seguindo ditames rígidos como meio de massificação pessoal e uma tirania de opções para se tornar parte integrante de um grupo ou de uma sociedade, embora esse aspecto esteja embutido nas pessoas pelas concepções do mundo atual e pelas relações de aceitação enquadradas em diferentes aspectos da contemporaneidade.

Estudos mostram o quanto a imagem de moda tem diversificado suas formas de apresentação para valorizar aspectos de estilo pessoal e não ser um ponto único de informação ou imagem mental que o signo transmite ao seu usuário. No entanto, esses conceitos estão enquadrados em padrões de consumo e de um mundo produzido por especialistas que exerce uma forma de poder sobre o sujeito na medida em que sugere (ao mesmo tempo impõe) o que vestir a comida do momento, a melhor bebida, a maneira de se comportar em determinados ambientes, o que pensar e como agir, ou seja, provoca a frivolidade, a efemeridade de valores e costumes. Os comportamentos, assim como os hábitos, sofrem uma espécie de modelagem, formando-se protótipos com ditames rígidos. Dito de outra forma, é o efeito de uma força que anda paralela e exteriormente a nós mesmos.

Comunicar por meio de imagem faz parte da educação estética. Maffessoli (1995) considera a imagem um *mesocosmos*, um mundo do meio entre o macro e o micro, entre a espécie e o indivíduo, entre o geral e o particular. Alguém produz uma imagem, mas o espectador completará o seu sentido. Cada relação recriará as imagens expostas, influenciadas pelas diversas culturas daqueles que olham.

A todo instante somos bombardeados por centenas de imagens; portanto, somos cercados por imagens que provêm de vários meios de comunicação de massa, as quais em sua maioria são veiculadas através da publicidade e outros, até mesmo, nos campos educacionais, que tendem à manipulação de forma consciente e até inconsciente.

A busca do novo no mundo contemporâneo vem sendo feita de uma maneira introspectiva, superficial e invasiva. O texto, abaixo da escritora Martha Medeiros, contém aspectos do novo contemporâneo como forma de absorver a questão da leitura de imagens inclusive na educação.

O Novo. Procura-se vivo: o novo. Morto não interessa...Algo nunca visto, original, que desestruture, surpreenda, revolucione. Raios, temos que ser novos. Não se podem repetir fórmulas, não se pode reprisar o que dá certo, fica proibido todos os prazeres conhecidos: música, literatura, cinema, moda: reinventem-se! Ai de quem não ousar. Se criarmos frases com sujeito, verbo e predicado, não servem. Se arrancarmos lágrimas, somos clichês. Arrancamos risos, somos superficiais. Criem, criem! Panelas feitas de acrílico, contos que matem o leitor, biquínis que mostrem a bunda: inspirem-se!... Por outro lado, a cobrança. Relações novas, cores novas nas unhas, histórias nunca contadas, pensamentos nunca pensados, um jeito diferente de pintar o sol,... Use batom branco, não vista xadrez, tome energético, tome algo lilás... consuma, consuma até encontrar o seu tipo o seu modo de estar no mundo. É tudo tão antigo, tão igual, cause impacto, escandalize a platéia e o porteiro do seu prédio. Ou então seja terno. Ternura! Enfim, uma palavra nova. Use ternura, coma ternura, vista ternura. Até o final desta estação. Procura-se o novo. Embaixo da cama, em cima da cama, dentro dos livros, nos faróis dos carros, nos videoclipes. Despreza-se o mesmo, feito do mesmo jeito. Despreza-se a qualidade mil vezes vista. Despreza-se o consagrado abram espaço para o inusitado. Se vocês encontrarem o novo, não se apressem em me mostrar. Ainda estou absorvendo o que foi novo horas atrás (MEDEIROS, 2003, p. 3).

Cabe, no texto acima, compreender como a imagem apresenta perspectiva de inovação, de imposição, de novidade e de como este aspecto pode ser readequado na medida em que lançarmos um olhar observador e questionador, que contribua para formar sujeitos capazes de desenvolver a consciência de que se devem pensar o conjunto, a complexidade do mundo e as singularidades locais de modo interligado. No entanto, ao mesmo tempo em que absorvemos uma imensa enxurrada de idéias, de imagens, percebemos que são escamoteadas as dimensões de entendimento entre os sujeitos. À medida que é utilizada de forma distorcida, a imagem acaba perdendo a dimensão educativa para a autonomia, sendo incorporada pela razão tecnicista dos meios de comunicação via mecanismo da publicidade e outros.

Portanto, a influência imagética via meios de comunicação de massa sobre a estruturação e configuração da sociabilidade no atual contexto não escapa ilesas na

formação dos seres humanos, conjugada à crise de valores vivenciada atualmente, a qual é provocada pela visão unilateral fragmentada da tecnociência<sup>3</sup>, já que “todos os desenvolvimentos e todas as transformações históricas das nossas sociedades contam entre as suas causas e efeitos os desenvolvimentos da tecnociência. A ciência tornou-se assim uma potência motora social” (MORIN, 2005, p.70), juntamente com a técnica. Esse tipo de “motor social” é alavancado, em grande parte, à medida que a técnica e a ciência são incorporadas pelo capital econômico como mecanismo de desenvolvimento de todas as outras dimensões sociais. Assim, a ciência se faz onipresente na sociedade.

Técnica e ciência, nesse processo, tornam-se meros instrumentos a serviço da produção de lucro. As decisões passam a ser tomadas não pelos cientistas, mas pelos investidores. Tal constatação, embora a tecnociência tenha promovido um extraordinário desenvolvimento também chamado “progresso”, levanta séria suspeita sobre os riscos que a tríade economia, técnica e ciência levantam pelo fato de se tornar uma força desprovida de qualquer controle.

Essa lógica do sistema tecnocientífico se faz onipresente em nossa sociedade via mecanismo imagético. Este crescente avanço que a humanidade vem conquistando nas últimas décadas é fator apontado como responsável por essa mudança de perspectiva. O conhecimento e a informação que vinham sendo transmitidos até pouco tempo estritamente via cultura conceitual verbal centrada na razão (intelecto) subjetivista vêm sucumbindo perante a cultura da imagem (apelo aos sentimentos). A autoridade que a cultura erudita, verticalizadora, do conceito vem (vinha) exercendo sobre as demais formas de acesso ao conhecimento esvai-se na medida em que o paradigma racionalista passa a apresentar suas debilidades, ou seja, é tomado pelo estado de crise.

Diante de tal crise, faz-se necessário repensar a forma como o conhecimento é produzido. Outras formas de produção do conhecimento (sentimentos, emoções, visão...), além da intelectual (tecnicista), passam a ter importância e dar sua contribuição para a construção do saber, já que por um longo período da história a imagem foi suprimida pela visão unidimensional racionalista. As novas tecnologias permitem que a sociedade

---

<sup>3</sup> O conceito “tecnociência” é definido pelo próprio Morin nas seguintes palavras: “A relação ciência/técnica indissociável que a expressão ‘tecnociência’ se impôs. No começo a ciência necessitava de técnicas para experimentar e experimentava para verificar. Um processo entrou em ação pelo qual a manipulação técnica passou a estar cada vez mais a serviço da ciência, mas, também aí, a ciência está cada vez mais a serviço da manipulação técnica. O desenvolvimento do conhecimento pelo conhecimento, propriamente científico, é agora inseparável do desenvolvimento do domínio propriamente técnico. Na tecnociência a *big ciência* hipertecnizada engendrou-se poderes titânicos [...] A ciência, aventura desinteressada cai na malhas dos interesses econômicos; a ciência aventura apolítica torna-se refém das forças políticas em primeiro lugar pelo estado”(MORIN, 2005, p.70-71).

contemporânea se interligue via meios de comunicação de massa, os quais nos permitem acompanhar os acontecimentos que ocorrem muito distantes de onde nos encontramos, ou seja, do outro lado do planeta ou até mesmo fora dele de forma instantânea.

Dessa maneira, os meios de comunicação de massa, como a televisão, a internet o rádio (os mais conhecidos), apresentam caráter ambíguo, pois, se, de um lado, possibilitam acompanhar os fatos instantaneamente mesmo estando distante deles, por outro, são suspeitos e apontados por diversos autores como principais responsáveis por submeter e manipular ideologicamente os sujeitos. Os recursos imagéticos de caráter técnico utilizados nesses setores aumentam o poder persuasivo de manipulação ideológica sobre a sociedade. As grandes produções, o sensacionalismo com que as notícias são produzidas, o colorido das imagens a seleção das texturas levam a que os sujeitos voltem à atenção aos pequenos detalhes, perdendo a noção de reflexão sobre o conjunto, a complexidade dos fatos em evidência.

Com isso não queremos dizer que esses mecanismos não sejam importantes para a sociedade contemporânea, visto que, assim como apresentam esse lado ideológico de manipulação, podem servir de mecanismo promotor da ética na sociedade. Essas questões, entre outras, vêm provocando a necessidade de repensarmos a ação pedagógica e os conceitos educacionais em nossos dias.

Com este panorama surgem questionamentos como os seguintes: A humanidade nunca se utilizou tanto da imagem como na contemporaneidade, mas o que é uma imagem? O que significa educar pela imagem? Por que meios podemos investigar os alcances educativos das imagens e qual a contribuição desta leitura para a pedagogia? Como é possível transformar os processos de aprendizagem vigentes em nossa sociedade, os quais se encontram submetidos aos ditames da tecnociência e do poder econômico? E neste aspecto, como resgatar a interação entre a razão e o sensível? São questões que me desafiaram a desenvolver o presente estudo.

Além da parte introdutória, este estudo compreende outros três capítulos. O primeiro servirá de base para nos apropriarmos de conceitos que serão necessários para a construção das investigações propostas. Também se faz necessário saber o que entendemos por imagem em nossos dias para, num momento posterior, direcionar a presente pesquisa ao potencial educativo das imagens. Na sequência, a investida na tentativa de explorar a dimensão educativa das imagens culturais exige, primeiramente, uma definição que serve como horizonte de compreensão do que entendemos por arte, procurando mapear os problemas que o conceito de arte apresenta na contemporaneidade. A definição do que

entendemos por arte é de fundamental importância para compreendermos como as imagens de representação do mundo são carregadas de sentido-significado produzido pela influência ideológica da cultura da qual fazem parte. A arte serve também como elo de união entre o conhecimento científico e a sensibilização do ser humano, pois os processos de construção imaginária compreendem o exercício disforme do proceder racional.

No segundo capítulo, temos como objetivo compreender como a razão instrumental, via seu produto imediato, a indústria cultural, vem negando a dimensão da subjetividade humana pela intensificação do processo de alienação na sociedade contemporânea. O referencial teórico conceitual baseado pelos filósofos da escola de Frankfurt, ao mesmo tempo em que serve como diagnóstico para compreendermos tal constatação, abre perspectiva para pensarmos a subjetividade em termos educacionais.

No terceiro e último capítulo o enfoque de estudo é direcionado a uma educação interligada e complexa que pode adequar o sujeito em pequenas observações para uma transformação de informações e comportamentos visando apontar elementos para uma educação humanista.

Este estudo, metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica teórico-reconstrutiva sobre a complexidade e a importância da leitura de imagens nos processos formativo-educacionais da contemporaneidade.

## I – OS MÚLTIPLOS OLHARES ATRAVÉS DA IMAGEM

“ Todo estado de alma é uma paisagem.”

(Fernando Pessoa).

### 1.1 - A complexidade da significação do conceito imagem

A imagem, assim como as palavras, é instrumento de comunicação de grande importância, no entanto em nossos dias somos bombardeados por um grande fluxo de imagens animadas e transitórias. A transitoriedade, o movimento e a rapidez com que as imagens são veiculadas em todos os meios midiáticos dificultam ao espectador desenvolverem olhar capaz de atribuir significação elaborada sobre a imagem visualizada. Dessa forma, o sentido visual do homem sofre um acelerado processo de deseducação. Conforme Coli, “perdemos o hábito do olhar que analisa, perscruta, observa. Enumerar o que vemos numa pintura é menos simples do que parece. Em todo caso, esse treino modesto permite descobrir muitas coisas importantes que não surgiram à primeira vista” (1995, p. 122). O olhar que visa “fazer leitura” exige tempo e curtição para que o sentido das coisas seja apreendido e se consiga atribuir significado ao visualizado. Diz Maffesoli (1996, p. 26) que as imagens sempre se constituíram em lugar de refúgio, uma forma de viver a dissidência, a expressão de uma utopia renovada. Nesse contexto, podemos afirmar que já não nos basta ver estas imagens cotidianas, mas precisamos conhecer suas mensagens e códigos.

Nesse sentido, Ramalho e Oliveira destaca que, de modo geral, as pessoas “têm dificuldades para compreender as manifestações dos códigos estéticos, indiferentemente dos sistemas do qual façam parte e independente de se tratarem de imagens artísticas ou estéticas”<sup>4</sup> (1998, p. 4).

O termo “imagem” é amplamente utilizado pelas mais diversas posturas e concepções filosóficas de mundo. As definições expressam uma variedade de significações, o que acaba por impossibilitar uma definição simplificada sobre o termo. Embora exista essa variedade de significações o termo é suscetível de compreensão. Dois fatores são decisivos para essa compreensão: a dimensão imaginária e a dimensão concreta. Nesse sentido, a imagem trata-se de algo que nem sempre provém de objetos materiais que apresentam formas e contornos, portanto, de algo palpável, ao mesmo tempo em que pode ter sua origem em algo sensível, material. A imagem, para existir, depende de um sujeito que a produz ou que a reconhece, ou seja, conforme Joly, “a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (1996, p. 13). Com base nessas colocações, já podemos perceber a complexidade de significações do termo imagem.

Ainda verificando as constatações de Joly (1996), no que diz respeito à definição do termo “imagem”, é preciso analisar certos aspectos em que é utilizada a fim de procurar entender como a compreensão que temos do termo, de certa forma, é condicionada por um complexo campo de significações oriundo de distintas áreas do conhecimento.

Uma das formas bastante comuns, contemporaneamente, de utilização do termo “imagem” é o empregado pela mídia. De acordo com Joly, a imagem de mídia é uma imagem “invasora, a imagem onipresente, aquela que se critica e que, ao mesmo tempo, faz parte da vida cotidiana de todos. (1996, p. 14). Nesse sentido, a imagem, ao ser incorporada pela “indústria midiática”, torna-se instrumento que por vezes é exaltada como também discriminada, conforme a demanda do mercado. A “indústria imagética” utiliza-se de forma astuta das imagens que produz, e a veiculação imagética visual, via mecanismo da televisão, populariza-se a ponto de tornar-se sinônimo de televisão e publicidade.

A imagem visual televisiva e publicitária não é a única. Existem outras formas de imagem e publicidade que circulam por meio de outros mecanismos, como jornais, revistas,

---

<sup>4</sup> Para Ramalho e Oliveira, estabelecer limites entre a imagem estética e a imagem artística é um exercício desafiante, pois estas divisas estarão sempre condicionadas aos valores do ambiente cultural implícitos na maneira de ser e estar no mundo.[...] toda imagem artística é estética ,as nem toda imagem estética é artística. Para esta tarefa, é recomendável que se leve em conta as funções da imagem, uma vez que elas podem ser utilizadas para estabelecer a diferenciação entre o estético e o artístico.(RAMALHO E OLIVEIRA, 1998 p. 59).

internet. A trilogia imagem–televisão – publicidade “mantém certo número de confusões prejudiciais à própria imagem, à sua utilização e compreensão” (JOLY, 1996, p. 15), sem contar, também, com o caráter reducionista que se atribui ao conceito de imagem quando se mantém a significação presa estritamente à imagem televisiva.

Uma das primeiras confusões que Joly constata consiste em “incorporar suporte a conteúdo” (1996, p. 15), ou seja, a televisão apresenta-se como um mecanismo capaz de veicular tanto a publicidade como outras produções. Portanto, a televisão é um meio transmissor; a publicidade é um conteúdo. Como conteúdo, a publicidade trata-se de uma mensagem particular capaz de se materializar a medida que é veiculada em meios de transmissão, como a própria televisão, o rádio, o cinema. O caráter repetitivo da imagem publicitária acaba por potencializá-la de tal forma, que acaba sendo incorporado pela maioria dos espectadores, mesmo considerando a diversidade e o todo complexo que se podem analisar tais fatos. O fluxo televisual de imagens agregado ao aspecto da “espetacularização” sensacionalista das produções dá sustentabilidade ao império midiático televisivo (JOLY, 1996, p. 15).

A segunda confusão prejudicial ao conceito de imagem diz respeito às dimensões da imagem fixa e imagem animada. Conforme a autora,

considerar que a imagem contemporânea é a imagem da mídia – e que a imagem da mídia por excelência é a televisão ou o vídeo – é esquecer que coexistem, ainda hoje, nas próprias mídias, a fotografia, a pintura, o desenho, a gravura, a litografia etc., todas as espécies de meios de expressão visual que se consideram “imagens” (JOLY, 1996, P. 15).

Afirmar que a imagem da mídia restringe-se à imagem visual da televisão constitui-se num problema, pois acaba por ignorar as outras formas de mídia, como reflete a autora na passagem anterior. Corremos sério risco de ignorar a contemplação real de imagens fixas como as já apontadas pela autora. Por outro lado, é preciso considerar que cada sujeito, enquanto um todo complexo, produz constantemente imagens ao se deparar com o mundo fático, ou seja, “para onde que nos voltamos, há a imagem” (JOLY, 1996, p.17). A vida humana é repleta de imagens. A história da humanidade é repleta de imagens, pois cada povo deixou impresso a sua imagem de mundo. Assim também, cada sujeito, a cada instante, produz imagens, pois as imagens fazem parte da vida humana.



Debray (1993) defende a imagem e argumenta a seu respeito dizendo que é um instrumento que facilita a apreensão do homem, por ser emocional e melhor memorizável do que a palavra. Desembaraçada das barreiras da língua, libera-se pela desmaterialização dos suportes; dinamizada pela antena e pelo retransmissor espacial, inunda o planeta dia e noite, faz gritar de alegria e fechar os punhos.

Nesse sentido, Debray (1993) ilustra com um episódio de um imperador chinês que pedia a um pintor de sua corte que apagasse a cascata pintada na parede do palácio, uma vez que o ruído da água atrapalhava o seu sono. Segundo Rossi, é o poder da imagem que se impõe, que nos seduz pela sua própria presença. É esse poder que hoje caracteriza a chamada “civilização da imagem”, ou seja,

é era da visualidade, da cultura visual. Há imagens por toda a parte. E, com a entrada da tecnologia na produção das imagens, modificaram-se as bases do conhecimento humano. As crianças, desde cedo, aprendem a interagir com elas através de comandos nos videogames e computadores, e aprendem a produzir e consumir imagens de toda ordem (ROSSI, 2003, p. 9).

Rossi (2003) destaca que a imagem hoje, na publicidade, é presença fundamental e obrigatório sendo aí o lugar de investimentos tanto em dinheiro como em talento e energia. É na publicidade que as imagens sugerem o que devemos fazer, o que valorizamos, do que necessitamos ou, ainda, o que queremos. Por isso, podem moldar pensamentos e comportamentos.

Nesse aspecto, Kellner luta por certa criticidade pedagógica que analise tais imagens, ou seja, textos culturais com “uma riqueza de sentidos que exige um processo sofisticado de decodificação e interpretação” (1995, p. 112). No olhar de Rossi (2003), ler tais imagens pode levar à conscientização de que querem nos impor valores, idéias e comportamentos que não escolhemos.

Na contemporaneidade, ressalta Meira, a imagem advém da conjugação de meios que agregam ciência e tecnologia, que edificam “um real exprimível e manipulável pelo itinerário das telas de projeção e eventos que aliam tempo e espaço”. (2003, p. 39). Então, o imaginário há que traçar seu próprio caminho, procurando se adequar a tais condições. Assim, num mundo que se mede pela capacidade de mostrar ou se mostrar, comunicar

reside em viajar com o olhar, e o olhar científico apossa-se dos segredos dessa viagem e especula.

Entretanto, afirma Parente (1999), não há como ver a imagem como objeto ou espaço que precisa ser descrito e analisado. A percepção é de que

a linguagem reduz a imagem a um objeto, e o olho a um sujeito. As análises da imagem prendem-se a seu percepçionismo e reconhecimento, ao conteúdo da imagem, ao que se metaforiza sobre sua forma. O geometral feito pela linguagem converte a imagem num signo-ideativo. A cor de uma imagem é sensação irrecuperável pelos esquematismos da figura e do discurso (MEIRA, 2003, p. 39).

Assim, segundo Meira (2003), por ordem da linguagem, a imagem pode ser pensada fora da mente. Ela pensa, então, por nós, como roupa de dados, de forma digital, infografada, produzida em uma mesa de controle.

A análise da imagem, para Meira (2003), vista ainda sob o foco de uma mentalidade racionalista cartesiana, busca, aos poucos, por meio de pesquisas estruturalistas e pós-estruturalistas, mostrar essa visibilidade não mais como experiência estético-percepcional, e, sim, como evento em que o diálogo entre o sujeito e a subjetividade se impõe pela cultura e pela sociedade imperante. Quem faz o diferente é o tempo quando edifica diferenças na forma, na atualização, nos momentos que podemos perceber ou não; quando realiza transformações nos corpos e nas maneiras de ver, pensar e agir.

Acrescenta Meira que o constituinte das pessoas é o universo concebido e envolvido, com seus conceitos e valores, norteando as suas práticas, formas de produções e cultura. Nessa concepção,

essa virtualidade abrange as noções que a metafísica ocidental pensou explicar por abstrações, depois com o auxílio de máquinas racionais e técnicas, hoje revelando-se em crise crítica, face aos acontecimentos que sinalizam os efeitos das crenças que alimentaram (2003, p. 39).

Conforme revela o mesmo autor, o conceito de imagem sempre se sobrepôs a sua fenomenologia. Validar uma imagem sempre se deveu à corroboração da sua relação como mapa geográfico da superfície deste corpo que tinha a sua visualização a partir da

interioridade como fim. A tecnologia virtual produz hoje sua realidade por meio de “algoritmos matemáticos e máquinas sofisticadas capazes de traduzir uma imagem num som, ambos num espetáculo imagético dramático, numa sintaxe regida pela estimulação emocional” (2003, p. 40).

Meira afirma que o movimento sempre foi o motivo da deformação da imagem, que se mostra como objeto diante de um sujeito com percepção, afeto ao tempo e age externamente sobre o objeto percebido e, de forma indireta, atinge o interior afetivo de tal sujeito, por meio de suas relações sensório-perceptivas com esse objeto. Ao tentar buscar um realismo performático, acresce-se a ilusão de corpo real travestido de sua imagem. Recentes pesquisas revelam que o sentido de tempo penetra na imagem de forma virtual. Assim, “a experiência estética processa, complexamente múltiplos planos de afecção, concepção e percepção, envolvendo o agonístico, o dramático, o confrontante e o capturante” (2003, p. 40). Para a autora,

lembranças, metamorfoses, sutileza, compactação, mobilidade, incorporação, multiplicação, refração, virtualização/atualização, contaminação, expansão e encolhimento são alterações feitas na imagem perpassadas pelo sentido e forma do tempo. Com a velocidade e a criação de imagens sem referente, as imagens difundidas pelas mídias são menos vistas como representações e símbolos do que como simulacros. (MEIRA, 2003, p. 40).

Uma imagem pode ser lida sob vários ângulos. Segundo Pillar, “a leitura da obra de arte é de natureza diferente”. (2001, p. 15). Para Meira (2003), isso se deve à sua inventividade, largamente superior às demais imagens, o que faz com que a leitura se transforme num perceber, compreender, interpretar o emaranhado de cores, texturas, volumes, formas, linhas que envolvem uma imagem, que surge através de um sujeito com uma percepção da vivência de mundo, com sua história de vida peculiar.

Para Berger, “a vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar”. (1972, p. 11). Sob outro olhar, os autores assinalam que tal afirmativa também tem outro entendimento, ou seja, a vista é o que fixa o nosso lugar no universo que nos circunda. Assim, podemos explicar o mundo por meio de palavras, no entanto estas jamais podem anular o fato de estarmos circundados por ele. Podemos ver o sol se pôr todas as tardes e

sabemos que é a Terra que gira à sua volta. Por isso, “conhecimento, a explicação, nunca se ajusta, sem dúvida, completamente à visão”. (1972, p. 11).

Berger et al. deixam claro que

aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afecta o modo como vemos as coisas. [...] Somente vemos aquilo para que olhamos. Ver é um acto voluntário. Como resultado dele, aquilo que vemos fica ao nosso alcance – embora não necessariamente ao alcance de nossa mão. (1972, p. 12).

Logo, segundo estes autores, uma imagem não deixa de ser uma vista, recriada e reproduzida, revelando uma aparência, afastada do local e do tempo quando do primeiro aparecimento, como também conservada por momentos ou séculos. Toda e qualquer imagem configura uma maneira de ver, mas a nossa forma de ver e apreciar irá depender também do nosso próprio modo de ver (BERGER et al., 1972, p. 12)

## 1.2 - Noções sobre o conceito de arte

A definição do conceito de arte serve de horizonte para se estabelecerem os parâmetros que, possivelmente, podem contribuir para uma reflexão mais complexa sobre outros tantos tipos e formas de se produzirem imagens no mundo. Para tanto, na obra de Jorge Coli *O que é arte* pode-se destacar que se trata de um assunto amplo, complexo, que exige estabelecer relações com outros conceitos, bem como também articular relações com outras áreas de conhecimento. Assim, como é característica da própria arte, trata-se de um assunto enigmático e, portanto, longe de ser esgotado.

As investidas e os debates em torno da tentativa de definir o que seja arte prolongam-se de longa data. Não é pretensão, neste texto, fazer incursão no sentido de esgotar as reflexões que se fazem em torno da definição, pois inúmeros estudos são desenvolvidos por diversos pesquisadores na atualidade. Não querendo ser pessimista, talvez definir precisamente o que arte seja algo ousado demais, senão impossível. Conforme o entendimento de Coli, na medida em que se busca estabelecer uma resposta definitiva, clara e precisa sobre o termo, produz-se melancolia, pois não se consegue chegar

a um fim definido. Com relação às definições que conhecemos em nossos dias, o autor destaca, “são divergentes, contraditórias, além de freqüentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única” (1995, p. 8).

Não conseguimos identificar uma definição lógica satisfatória, acabada, para o conceito de arte, visto que, “o conceito de obra de arte remete, portanto, para uma esfera de uso coletivo e com isso para uma compreensão conjunta, uma comunicação na compreensão” (GADAMER, 1985, p. 24). Embora seja necessário um entendimento via dimensão comunicativa entre os sujeitos, todos nós somos dotados de capacidade para apreender, distinguir e identificar manifestações artístico-culturais como sendo arte. Se pedirmos para uma pessoa de uma determinada cultura para citar exemplos de alguns artistas mais expressivos na história, sem dúvida ela irá eleger nomes como Picasso, Michelangelo, entre outros. De imediato será possível chegar a um consenso, a um entendimento a respeito do conceito, mesmo que desconhecendo um conceito acabado de arte.

Com base nisso, Coli opta por um conceito mais abrangente sobre o que seja arte. O autor arrisca expressar sua compreensão afirmando que “arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia” (1995, p. 8). Embora nossa linguagem apresente limitação no sentido de contemplar sentido e significado correspondente e amplo ao termo “arte”, trata-se de uma questão que não preocupa, pois, conforme as colocações expressas anteriormente, sabe-se que somos dotados de capacidade para associar quais coisas correspondem ao conceito quando o expressamos.

É importante destacar que, entre as obras conhecidas popularmente por sua tradição, torna-se fácil chegar a um consenso do que é arte no sentido verdadeiro, pleno do termo. Como exemplo, poderíamos citar Mona Liza. Não há dúvida de que esta seja verdadeiramente uma obra de arte devidamente reconhecida pela tradição. Alguns atributos lhe proporcionam esse reconhecimento, como, por exemplo, o contexto histórico em que a obra foi produzida, a influência histórica que o seu significado tem produzido e as inúmeras interpretações que tem provocado.

Entretanto, o julgamento a respeito do que pode ser reconhecido como obra de arte torna-se confuso quando nos deparamos com produções que não sejam popularmente reconhecidas, como no caso de Mona Liza. Em nossos dias, por um lado, torna-se comum as pessoas se depararem com obras de arte e não as reconhecerem por sua natureza genuína

de obra-prima; por outro, as pessoas, inocentemente, reconhecem qualquer produção estética como sendo arte.

Essa problemática agrega proporcionalidade, que necessita ser esclarecida em nosso estudo, pois é de fundamental importância saber os parâmetros utilizados para discernir sobre que pode ser caracterizado como arte e o que não é arte. Com base nos parâmetros utilizados no terreno da arte, acreditamos que seja possível compreender melhor os passos para fazer leitura de imagem; para estabelecer parâmetros para fazer leitura crítica de imagens e, dessa forma, explorar o potencial pedagógico presente nas imagens. Essa problemática tem implicância e repercute diretamente no estudo sobre o conceito de imagem.

A problemática que estamos mencionando toma proporção, em grande parte, pelo fato de os meios de comunicação de massa facilitar o acesso às produções artísticas, na medida em que reproduzem em grande escala e de maneira idêntica, no que diz respeito aos detalhes, “todas as produções”, desconsiderando o valor artístico próprio de cada obra. Tal atitude apresenta caráter ambíguo, pois, de um lado, podemos apreciar obras de arte sem precisar nos dirigir para um museu ou outro local onde se encontram as obras de arte. Exemplo disso são as figurinhas de bala, chicletes, cartazes, folhetos de propaganda, filmes e etc. Entretanto, as pessoas não são educadas para fazer o discernimento entre quais imagens apresentam potencial cultural e quais não apresentam. Conforme Ramalho e Oliveira se existe um ensino voltado para que os sujeitos aprendam a gramática da língua, em nosso caso, por sermos brasileiros, precisamos aprender a gramática da língua portuguesa também “deveria haver o interesse das pessoas, individualmente, e mais ainda, o empenho dos gestores de políticas públicas educacionais quanto à aprendizagem da gramática da imagem” (1998, p.4).

Hodiernamente, como já mencionamos, constatamos que as pessoas não recebem uma preparação mais específica para decifrar os códigos de funcionamento imagético. Podemos esperar, pelo menos, duas possibilidades concretas dessa carência no âmbito da leitura de imagens: “ou as pessoas não serão capazes de fazer sua tradução, sendo a elas, neste caso, sonogados conhecimentos, ou farão uma leitura intuitiva, talvez equivocada” (RAMALHO; OLIVEIRA, 1998, p. 4).

Essas colocações despertam-nos para a curiosidade em saber da existência ou não de instrumentos que nos forneçam parâmetros para nos auxiliar no discernimento do que seja ou não arte. A esse questionamento, Coli (1995) responde que existem meios capazes de proporcionar uma identificação para se reconhecer o que se configura como obra de arte.

Nesse sentido, argumenta que a nossa cultura, por meio de seus instrumentos, como o discurso que se articula sobre a competência e a autoridade em torno de determinado objeto artístico, pode contribuir no discernimento. Tal discurso requer o envolvimento e a habilidade acurada de pessoas que desenvolvem papel fundamental, como é o caso do crítico, do historiador na área da arte, do perito, entre outros, que se encarregam de fazer esse julgamento, ou seja,

para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto (COLI, 1995, p. 10).

Além deste fator, outro que também diz respeito ao cultural, na concepção de Coli, serve de garantia para o reconhecimento e credibilidade para que uma obra seja reconhecida. Trata-se do local, pois “nossa cultura também prevê locais específicos onde arte pode manifestar-se, quer dizer, locais que também dão estatuto da arte a um objeto” (1995, p. 11). O autor exemplifica sua afirmação precisando os locais onde podemos ter a garantia de encontrar obras de arte, tais como,

num museu, numa galeria...num cinema “de arte”, filmes que escapam à “banalidade” dos circuitos normais; numa sala de concerto, música “erudita”... edifício tombado pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional...(COLI, p. 1995).

Entretanto, conforme a concepção de Coli, os instrumentos utilizados para auxiliar no discernimento do que seja arte não oferecem plena garantia de se estar apresentando julgamento justo. Injustiças, inconvenientes podem ocorrer quanto ao reconhecimento ou não de objetos artístico-culturais sobre os quais ela recai. Nas palavras do próprio autor, “a autoridade institucional do discurso competente é forte, mas inconstante e contraditória, e não nos permite segurança no interior do universo das artes” (1995, p. 22).

O autor não deposita total confiança no julgamento classificatório estilístico, estilo entendido no caso do surrealismo, romantismo, impressionismo, barroco. Não é possível

pôr “em gavetas”. Conforme o entendimento do autor, as obras expressam significações complexas que escapam ao reducionismo classificatório, limitador, fragmentador, próprio das ciências naturais, pois

as denominações estilísticas extravasam o domínio da edificação formal, que, inicialmente, parecia constituir seu núcleo de base. Elas não são lógicas, são históricas, viveram no tempo e tiveram caminhos e funções diferentes. Elas evoluíram, e não são forçosamente as mesmas segundo as épocas que as empregaram (COLI, 1995, p. 30).

A dimensão estilística faz parte de um conjunto de implicações próprias de um tempo, um contexto histórico no qual a obra foi criada; expressa o sentimento captado pelo seu autor perante uma determinada realidade ou acontecimento. Dessa forma, assim como os contextos históricos mudam, mudam também as percepções, os sentimentos, as emoções e as formas de captar e exprimir a realidade. “A riqueza do objeto artístico escapa sempre aos moldes que se querem lógicos” (COLI, 1995, p. 61). A maneira de operar lógico-formal da perspectiva racionalista necessita, para captar as especificidades de um determinado objeto, fragmentá-lo, classificá-lo. Tais atitudes são impossíveis de se efetivar, quando se trata de arte. Para se compreender uma obra de arte é preciso considerar os sentimentos, a emoção e o conjunto de implicações que a envolvem. Nesse conjunto também se deve reservar espaço para a razão, porque ela também faz parte do todo complexo do qual se constitui o ser humano.

A arte apresenta potencialidade capaz de desenvolver a emoção, a intuição, os sentimentos, a criatividade e a própria racionalidade do homem. Não se trata de negar a razão, de ocupar espaço da razão a ponto de tornar-se fonte única capaz de produzir “a” verdade nos moldes da tecnociência, mas de abrir espaço para que “as expressões se manifestem a partir dos mais diferentes pontos de vista, num processo constante de criar e recriar novos significados, novas visões de mundo, de sociedade, da própria arte, de ser humano, entre outros. Arte e razão devem ser entendidas como dimensões imprescindíveis para a formação integral do homem contemporâneo, uma servindo como complemento das limitações da outra, naquilo que é de sua competência e especificidade. Nessa relação entendida como de complementaridade, de um lado, a razão contribui pelo viés da sistematicidade. Conforme Coli, “está presente na fabricação do objeto artístico, pois para



tanto precisamos de uma organização material e de um aprendizado técnico impossível sem ela” (1995, p. 105).

Por outro lado, a arte contribui com sua perspectiva propulsora que escapa ao entendimento racional, ou seja, “a obra enfeixa elementos que escapam ao domínio do racional e sua comunicação conosco se faz por outros canais: da emoção, do espanto, da intuição, das associações, das evocações, das seduções” (COLI, 1995 p. 105). Portanto, podem-se estabelecer sobre uma determinada obra infinitas relações, detectar problemas, fazer comparações, mas “tudo isso significa apenas indicar alguns modos de aproximação do objeto artístico, nunca esgotá-lo” (p. 105).

Precisamos destacar, portanto, que arte e ciência são distintas e não se fundem a ponto de constituírem um conhecimento único; embora sejam distintas, não podem ser compreendidas como formas de conhecimento que se excluem. Isso pode ser explicitado no que diz respeito ao distinto modo de proceder das duas, embora também na arte, tomando como referência outros canais, toda análise e as críticas da arte também sejam racionais, ou seja,

a arte não isola, um a um, os elementos da causalidade, ela não explica, mas tem o poder de nos “fazer sentir”. Isso, evidentemente, não quer dizer que a arte substitui a causalidade científica, nem que ela se encontra em oposição à ciência (idem, p.110).

O “fazer sentir” é um dos elementos produzidos e proporcionados via experiência, que é feita na medida em que se contempla uma obra de arte. Ela é portadora das marcas e sinais deixados pela história do coletivo social, sem jamais alguém ter conseguido esgotar racionalmente o seu significado e o seu sentido. Procurar compreender uma obra de arte “é como se estivéssemos diante de um enigma a ser decifrado” (COLI, 1995, p. 125), algo que não se esgota. No entanto, a racionalidade não deixa de estar presente durante o ato de “compreensão” da obra de arte. No que tange à leitura de uma obra de arte, a razão precisa assumir atitude de abertura à ambigüidade, à incerteza, ao imprevisto.

A complexidade real da lógica significa que toda lógica que exclui a ambigüidade expulsa a incerteza e a contradição torna-se insuficiente; precisamos de uma lógica maleável ou fraca numa concepção metalógica (racionalidade aberta) e supralógica (paradigma de complexidade). (MORIN, 1998, p. 235). É preciso entender que toda a

racionalidade baseada exclusivamente na lógica exclui as ambigüidades e incertezas, próprias da vida; é a racionalidade fechada na lógica. Precisamos tanto da certeza quanto da incerteza, da separação e da união; radicalizar centrando-se somente no “pólo” da certeza inviabiliza o pensar abrangente, complexo, vice-versa.

Considerar que num momento ou noutro pode haver desequilíbrio, o que é importante. Entretanto, esse desequilíbrio não pode se estender ou se perpetuar a ponto de eliminar as analogias, as formas de pensar diferentes, ou seja, não se pode enrijecer o pensamento tomando como fonte única de verdade somente uma “polaridade”, seja o lógico, seja o analógico. Estabelecer uma ponte entre as duas formas de pensar, pois são as diferenças, as analogias, os desequilíbrios, os equilíbrios que permitem a progressão do pensamento, não permitindo a esterilidade do pensamento. Conforme a compreensão de Morin, é necessário estabelecer ponte entre o pensamento lógico e o analógico, justamente porque o espírito humano produz um duplo pensamento, a saber, um simbólico/mitológico/mágico e outro racional/lógico/empírico.

A racionalidade verdadeira não reprime a analogia, mas se alimenta desta, controlando-a. Pode existir aí desregramento da ponte analógica-lógica; o excesso analógico e a atrofia lógica conduzem ao delírio; mas a hipertrofia lógica e a atrofia analógica conduzem à esterilidade do pensamento [...] o espírito humano produz um duplo pensamento, um simbólico/mitológico/mágico e o outro racional/lógico/empírico. (MORIN, 2005<sup>a</sup>, p. 155).

A arte perpassa os tempos sem cessar de provocar “ruído” perturbador, algo que não cessa de perturbar, “ruído” capaz de romper com o círculo vicioso de reprodução do *status quo* vigente, produzido pelo sistema imperante em nossa sociedade. A arte faz explodir a normalidade e o reducionismo da lógica formal da tecnociência. Conforme Coli,

às vezes, num primeiro momento, a arte pode nos parecer obediente e mensageira, mas logo percebemos que ela é sobretudo portadora de sinais, de marcas deixadas pelo não-racional coletivo, social, histórico. Por isso, não apenas ela faz explodir toda intenção redutora, normalizadora ou explicativa, como também se dá como específica forma de conhecimento, forma e conhecimentos bem diversos dos processos racionais. (1995, p.109).

A arte, na medida em que produz “ruído”, apresenta dimensão pedagógica profundamente produtiva. O “ruído” é algo que causa perturbação e indignação, as quais são provocações que ativam e instigam o sujeito a agir. Ela faz “explodir” o conformismo e o comodismo, tendência que se revela e que se faz presente em nossa sociedade em virtude da racionalização e da automação extremada do mundo e da vida racionalização denominada por alguns autores de “técnica” e “calculista”, que se apresenta alheia aos sentimentos e às emoções. A arte instiga e remete o sujeito à busca constante e incansável pelo sentido, pela compreensão daquilo que aparece, que se manifesta, que provoca idéias e, na medida em que parece estar sendo apreendido, escapa “entre os dedos”. Nesse processo, a arte provoca a transformação constante e criativa da realidade que nos circunda. Coli esclarece a questão na seguinte passagem:

A arte tem assim a função que poderíamos chamar de conhecimento, de “aprendizagem”. Seu domínio é o do não-racional, do indizível da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contacto com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si habilmente organizado, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia (COLI, 1995, p. 109).

O “ruído” produzido pela arte obriga o sujeito a depreender atitude de abertura e de busca constante; leva-o a aprender a se relacionar e conviver com o imprevisível, com o desconhecido, com a insegurança que o novo provoca. Portanto, a arte pode despertar atitudes “culturalmente ricas”, no entanto é preciso apropriar-se do acervo cultural produzido pela humanidade tanto em nível científico quanto no artístico, a ponto de dispor de condições para fazer “leitura de mundo”.

Para tanto, Kramer nos alerta que “não podemos reduzir o conceito de conhecimento a sua dimensão de ciência e a uma dada concepção de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural” (1998, p. 15). O alerta de Kramer, na verdade, constitui-se numa crítica em relação ao cientificismo imperante em nossa sociedade. Há uma tendência muito forte que, ideologicamente, procura dar estatuto de fonte de verdade única ao conhecimento tecnocientífico que se utiliza para validar suas “proposições” do método lógico-formal.

Quando enfatizamos a necessidade de apropriação do acervo cultural da humanidade no que diz respeito à arte, entendemos que é necessário investigar as regras do jogo artístico, pois mudam de período para período conforme a evolução da sociedade. Assim como a ciência evolui, também a arte evolui. Entretanto, a compreensão mínima da dimensão artística requer estudo sobre a cultura, já que “a fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça” (COLI, 1995, p. 115). Trata-se também de um aprendizado. Ao analisar esse aspecto, Coli esclarece a questão na medida em que faz a exemplificação de que sensibilizar-se diante de uma obra de arte “pressupõe um esforço diante da cultura. Para que possamos emocionar-nos, palpitar com o espetáculo de uma partida de futebol, é necessário conhecermos as regras desse jogo, do contrário tudo nos passará despercebido, e seremos forçosamente indiferentes” (1995, p. 115). Embora o autor faça essa analogia entre arte e um jogo de futebol, isso não quer dizer que o conhecimento das “regras” artísticas seja tão simples de ser apreendido como as regras do futebol. Conforme o autor, “a arte, no entanto, exige um conjunto de relações e de referências muito mais complicadas” (p. 115). Poderíamos, pois, nos perguntar sobre quais seriam essas relações e referências.

Interpretar uma obra de arte requer domínio e conhecimento *a priori* sobre um complexo conjunto de “relações” e “referências”. Nesse sentido, para se emocionar com uma partida de futebol é necessário, e já basta, compreender ou dominar as regras próprias do jogo; ao contrário, para compreender e abstrair sentido de uma obra de arte a investida torna-se mais complexa. Trata-se de compreender a cultura, o contexto histórico, entre outros elementos, no qual a obra tem sido criada, visto que os objetos artísticos surgem num determinado contexto e, conseqüentemente, são profundamente influenciados a ponto de exprimir traços originários da cultura e da época das quais são originários. Conforme Coli, os objetos culturais nutrem a cultura ao mesmo tempo em que são nutridos por ela.

Os objetos artísticos encontram-se intimamente ligados aos contextos culturais: eles nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética, só podem ser apreendidos a partir dela (1995, p. 118).

Os objetos artísticos são constituídos, no entendimento de Coli, por algo que transcende a sua materialidade física e que se torna razão de ser do objeto artístico. Esses

elementos, chamados “culturais”, agregam valor muito “mais profundamente necessários que os próprios elementos materiais” (1995, p.118), que expressam as formas e os contornos impressos pelo artista. A arte é um fenômeno complexo e, com sua especificidade, é capaz de demonstrar essa complexidade de imbricações e ambigüidades que se entrelaçam no nosso mundo.

A arte constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambigüidades. Na obra há uma organização astuciosa de um conjunto complexo de relações, um mundo único feito a partir do nosso (“um quadro deve ser produzido como um mundo”, dizia Baudilaire), capaz de atingir e enriquecer nossa sensibilidade. Ela nos ensina muito sobre nosso próprio universo, de um modo específico... (COLI, 1995, p. 111).

Portanto, para conseguir dialogar com a obra de arte de forma mais elaborada e profunda, é preciso superar o espontaneísmo e o imediatismo que prevalece na maioria das interpretações sobre obras de arte. Isso se torna entrave impeditivo para estabelecermos uma compreensão mais elaborada das obras de arte e das imagens em geral pelo fato de não dispormos de “tempo” e de conhecimento aprofundado para desenvolver uma análise observatória detalhada, reflexiva e crítica sobre os atributos, representações e detalhes expressos na obra de arte. O imediatismo ignora a etapa da “curtição”, da “ruminação”, da reflexão e da crítica na medida em que o observador tira suas conclusões apressadamente, pois “ouvir uma sinfonia é escutá-la e exultá-la; olhar um quadro é examiná-lo, observá-lo, detalhá-lo” (COLI, 1995, p. 121). A apreciação sobre a arte implica também levantar suspeitas, pôr em dúvida o que se está vendo, não aceitar como verdade acabada. Trata-se, portanto, de um processo que exige reflexão crítica sobre a complexidade das questões implicadas, não simplesmente se ater à mera descrição unilateral dos detalhes.

Torna-se oportuno, no momento, levantar o seguinte questionamento: por que na contemporaneidade interpretar uma obra de arte ou uma imagem torna-se uma atividade extremamente complexa e, ao mesmo tempo, difícil? A investida em busca de resposta a este questionamento exige que pontuemos elementos históricos que compõem a trajetória da arte no Ocidente cristão. A reflexão desenvolvida no texto *A atualidade do belo: a arte como jogo símbolo e festa*, de Gadamer, apresenta indicativos de resposta a tal inquietação.

### 1.2.1 - Reconstruções do conceito de arte como jogo, símbolo e festa

Primeiramente, conforme o raciocínio de Gadamer, é preciso considerar que a arte, no Ocidente cristão, desenvolveu (desenvolve) papel importante no que diz respeito à transmissão da fé cristã, “fator” que justifica a legitimação da arte enquanto tal no mundo ocidental.

No contexto medieval, a metodologia utilizada no repasse da mensagem cristã, direcionada aos pobres, pautada na narração e no texto escrito, mostrava-se ineficiente. A ineficiência metodológica constituía-se num problema em razão de dois fatores: a maioria de analfabetos e a falta de domínio do latim, única língua em que se encontravam escritos na época. Esse dois fatores tornaram-se decisivos para a legitimação e consolidação da arte no mundo ocidental.

A arte torna-se elemento incorporado pelo pensamento cristão a fim tornar a mensagem cristã conhecida e compreendida pelos “desprovidos de cultura”, já que a linguagem formal tradicional não satisfaz a tal necessidade. Portanto, a arte consolida-se a partir da “nova era cristã” medieval, assumindo papel catequético.

A “biblia paperum”, a bíblia para os pobres que não sabem ler nem conhecem o latim e por isso não assimilam totalmente a linguagem da Nova Cristã, era – como narrativa em imagens – um dos motivos básicos competentes para a justificativa da arte no ocidente. (GADAMER, 1985, p. 12).

As conseqüências desse “tipo” de opção têm sido responsáveis por exercer influência e dar conteúdo à formação da “autoconsciência” social por vários séculos. Uma das principais características da arte no contexto medieval consistia no seu caráter uniforme, ou seja, a arte servia como “pano de fundo” ilustrativo das consciências na medida em que demonstrava através dos traços o que o texto bíblico expressava; ela se mostrava acessível a todos e livre de mal-entendidos, ou seja, a arte apresentava-se “clara e legível como uma escrita simbólica, uma escrita em signos imagéticos, nosso conteúdo mental em uníssono com nossa elevação espiritual” (GADAMER, 1985, p. 18). Em outra

passagem Gadamer mostra como a arte teve forte influência na formação da consciência cristã.

Na consciência de nossa formação, vivemos amplamente dos frutos dessa decisão, isto é, da grande história da arte ocidental, que desenvolveu, através da arte cristã na idade média e da renovação humanista da arte grega e romana, uma linguagem formal coletiva para os conteúdos de nossa autoconsciência – até os dias dos fins do século XVIII, até a grande transformação social, política e religiosa com que teve início o século XIX (GADAMER, 1985, p. 12).

No período medievo, portanto, a arte constituiu-se no principal elemento formativo da religião, o que foi possível pelo fato de o artista estabelecer relação de proximidade com a sua própria comunidade, ou seja, o produto de suas criações refletia a imagem de mundo imperante na época. Ao estar inserido e envolvido por um contexto homogeneizado ideologicamente pelo pensamento cristão, o artista dispunha de condições para, por meio de suas criações, realizar uma “ampla” integração entre comunidade, sociedade, igreja e a sua própria autoconsciência. Nesse sentido, para Gadamer,

é convincente que a arte outrora, quando estava num grande contexto justificativo com o mundo que a rodeava, realizava uma integração evidente entre comunidade, sociedade, igreja e a autoconsciência do artista criador (1985, p. 16).

A interpretação e a compreensão sobre o significado de uma determinada obra de arte nesse período assumiam característica uníssona. Essa integração entre as esferas da comunidade, da sociedade e da igreja, via mecanismo da arte, do período medieval tomou rumo distinto a partir do século XIX. Ocorreu um rompimento das relações que mantinham coesos os laços de proximidade, de comunicação imediata entre o artista e “os consumidores da arte”. Nas palavras de Gadamer, “no século XIX acontecia que cada artista vivia na consciência de que não mais existia a evidência da comunicação entre ele e os homens, entre os quais vive e para os quais cria” (1985, p. 16).

Ocorre no século XIX uma mudança radical com relação à posição ocupada pelo artista na estrutura da comunidade. Cabe destacar que a sociedade, em seu conjunto, passa por uma reestruturação. O artista, a partir de então, deixa de ser parte integrante de uma comunidade, e passa a criar em torno de si uma comunidade, ou melhor, “cria para si uma

comunidade” (1985, p. 16). Consta-se a partir daí uma cisão entre arte e religião; como consequência, o artista assume novo papel no interior da sociedade. A arte torna-se plural, não ocorre mais identificação direta, imediata, entre a obra e o imaginário do observador. O seu conteúdo, antes explícito, evidente, logo reconhecido, agora passa a exigir atenção e certo grau de conhecimento para “captar” a sua mensagem. A influência otimista com relação à ciência e à matemática, a partir do Renascimento, perpassa o campo da criação artística na medida em que se torna obrigatória a “perspectiva central”.

Foi na Renascença, neste século do novo e forte renascer da euforia da construção científica e matemática que a perspectiva central tornou-se obrigatória na pintura, como um dos grandes milagres do progresso humano (GADAMER, 1985, p. 17).

Portanto, a arte, com a emergência da modernidade “transpõe” o plano da imaginação contemplativa, meramente intuitiva, passando a ser influenciada pelas medidas exatas da matemática. A mera “contemplação” intuitiva, assimilativa, da obra como um todo torna-se incapaz de captar as diversas “facetas” constantes numa tela. Conforme Gadamer, o observador, para captar o conteúdo expresso pela nova maneira de produzir arte, necessita desenvolver “um trabalho de elaboração ativa”, ou seja, passa a exigir um trabalho de reflexão.

A consciência ingênua de que a imagem é uma contemplação intuitiva assim como a contemplação que nossa experiência cotidiana nos dá da natureza ou da natureza configurada por homens é radicalmente destruída. Não se pode ver mais uma imagem cubista ou uma imagem da pintura não-figurativa, como um intuitivo, com um olhar apenas assimilativo. Para essa visão, deve-se realizar um trabalho de elaboração ativa: tem-se que sintetizar as facetas diversas, cujas partes aparecem na tela, numa elaboração própria e então se pode, no final, ser tão tocado e enriquecido pela adequação e correção de tal obra, como acontecia sem dúvida em tempos anteriores na base de um conteúdo imagético comum (GADAMER, 1985, p. 18).

Portanto, o que Gadamer procura frisar trata-se da superação de regras antigas de composição da obra de arte. A nova forma de conceber a arte, juntamente com o aprimoramento das técnicas, “possibilita” o avanço notável da arquitetura na modernidade.



A arte, no entender de Gadamer, torna-se livre; o artista passa a ter liberdade para expressar sua própria criatividade e habilidade. Essas transformações no modo de conceber a arte desafiam Gadamer a compreender qual elemento possibilita garantia de unidade quanto ao conceito de obra de arte moderna, pois

há um novo agente social na pretensão do artista moderno. Há uma espécie de confrontação contra a religião formativa burguesa e seu cerimonial de fruição, que atraiu o artista de hoje, de muitos modos, a incluir nossa atividade em suas próprias pretensões, assim como acontece naquela construção de um quadro cubista ou não-figurativo, no qual as facetas das contemplações alternativas do espectador devem ser sintetizadas passo a passo. Está na pretensão do artista colocar na obra a nova mentalidade artística, a partir da qual ele cria, ao mesmo tempo como uma nova forma de comunicação de todos com tudo... preparam assim, uma curta unidade estilística de nosso mundo elaborado humanamente (GADAMER, 1985, p. 21).

Para responder sobre o que é arte, Gadamer recorre ao conceito de gênio de Kant. A compreensão kantiana diz respeito a “alguém tão privilegiado pela natureza que cria como a natureza (não em adequação consciente a regras) algo como se feito segundo regras [...]” (1985, p.36). Portanto, a arte, conforme a compreensão de Kant, expressa a força do “jogo” da criatividade e inventividade, que foge às determinações lógico-formais *a priori* regulamentadas. Arte, para se constituir como arte, deve apresentar natureza genuína,

como se criado como algo nunca visto, segundo regras jamais concebidas; isto é arte: criar algo modelar, sem fabricar o meramente regulamentado. Nisto o destino da arte como a criação do gênio não deve jamais separar-se realmente da congenialidade do fruidor. Ambos são um jogo livre (GADAMER, 1985, p. 36).

Nesse jogo livre que dá estatuto à criação artística articulam-se duas manifestações propriamente humanas, ou seja, a força imaginativa e a razão, as quais constituem o pano de fundo das criações e abrem-se à compreensão. É com o intuito de compreender a base antropológica de experiência humana de arte na modernidade que Gadamer dedica em sua obra um item especificamente ao conceito de jogo. No próximo item faremos a reconstrução do conceito de jogo como tentativa de compreender como se processa a

experiência de arte no ser humano. A reconstrução do conceito de jogo nos ajudará a compreender as artes.

### **1.3 - Relações arte e imagem**

Ao relacionar a imagem à arte, é indispensável, inicialmente, refletir sobre o papel agregador de significados, formas, comportamentos reais do dia-a-dia que a imagem envolve. Conforme Meira (2003), o exterior dos fenômenos intersubjetivos é demonstrado em gestos, formas, agenciamentos culturais, por meio dos quais as pessoas e a sociedade põem em prática a sua criatividade. Nesse contexto, a autora declara que

o campo imagético é a cultura visual atual, o contexto estético de nossa experiência sensorial, a parte e o todo que nos toca ver para situar nossos saberes, nossos afetos, nossas percepções, além de um complexo mundo de formas, ligadas a obras e processos de criação. (MEIRA, 2003, p. 52).

Para Meira, a imagem traz um fascínio que supõe ver a distância e o que ela sugere. Dessa forma, ter imagens numa interação é acobertar a hipótese de “conectar o próximo e o distante, o virtual e o atual” (2003, p. 52), assegurando a dimensão ontológica do ser humano como visualizador e vidente.

Como decorrência, afirma Meira (2003), a arte exerce sua função em face do fascínio das imagens como um suporte, configurado numa tela, numa projeção, num acontecimento, devido às suas formas e aos gestos que pode despertar. Isso para que possa haver significado ao sensível que está no visível, que surge de pensamentos em imagens e irá culminar em arte. De acordo com o autor, o olhar, anestesiado pela emoção e levado pelo encantamento da imagem, predispõe quem a percebe a ficar fascinado, envolto pela emoção. A imagem, assim, “propicia os meios para quem a vê de tornar-se o vidente do objeto de seu desejo”. É, então, por meio de imagens-lembrança, imagens-relação e imagens-percepção, que se produzem as fantasias que transformam o pensamento em imagens.

Conforme Ana Mae Barbosa, ler a obra de arte com o formalismo e a iconografia foi importante durante o modernismo, quando a prioridade entrava-se na obra, não no leitor ou no contexto. Nesse período, afirma Efland (1998), somente os objetos especiais podiam

ser considerados como obras de arte. Dessa forma, definia-se uma obra pela sua originalidade e pureza de composição formal, destacando-se como critérios essenciais a excelência artística e os padrões de bom gosto. Não se permitia, assim, um entendimento cultural de maior amplitude; o que importava era a obra em si.

A visão de Parsons (1998) atenta para a transformação que ocorreu na crença da objetividade que se encontra inserida na obra de arte para a “crescente conscientização das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho”. (p. 2). O olhar modernista só concebia uma obra de arte pela percepção das suas qualidades visuais, bem como pelos objetos estéticos numa contemplação de objetos naturais.

### **1.3.1 – Relação arte, imagem e jogo**

Gadamer inicia sua reflexão sobre o conceito de jogo destacando a importância deste fator para a vida do homem. Conforme o autor, o jogo exerce “uma função elementar na vida do homem, de tal sorte que a cultura humana, sem um elemento de jogo, é impensável”, tal é o valor atribuído ao elemento “jogo”. Mas poderíamos nos perguntar: por que o jogo é carregado de elementos tão importantes para a vida do homem? O que estaria implícito nessa “categoria”? Qual a sua relação com a arte?

Uma das principais preocupações que Gadamer demonstra ao postular reflexão sobre a categoria “jogo” e as suas estruturas humanas consiste em mostrar o elemento lúdico da arte e uma de suas principais características, a saber, a de demonstrar ou expressar a idéia de liberdade. Nas palavras do autor:

É louvável lembrar-se aqui o dado elementar do jogo humano em suas estruturas, a fim de que o elemento lúdico da arte torne-se visível, não apenas de modo negativo, como libertação de objetivos obrigatórios, mas como impulso livre. (GADAMER, 1985, p. 38).

No contexto da argumentação de Gadamer, ao conceito de “jogo” está implicado o conceito de movimento. Trata-se de um tipo de movimento que apresenta especificidade

própria, na medida em que é composto de um “ir” e “vir” repetitivo, constante, destituído de qualquer finalidade última. O autor apresenta dois exemplos a fim de demonstrar a que tipo de movimento está se referindo. Nas palavras do autor, jogo representa

de início o ir e vir de um movimento que se repete constantemente – pense-se em certos ditos como “o jogo de luz” ou o “jogar das ondas”, em que há um constante ir e vir, ou seja, um movimento que não está ligado a uma finalidade última (GADAMER, 1985, p. 38).

Conforme Duarte Júnior, o processo de assimilação de conhecimentos novos teria por base as vivências anteriores. Conforme a perspectiva do autor, o mecanismo do conhecimento humano processar-se-ia por meio de

um jogo (dialético) entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado (transformado em palavras ou outros símbolos) ... De certa forma, este é o jogo entre o sentir e o pensar, já que o pensamento sempre se dá através de palavras. Um jogo em que estamos mergulhados desde que adquirimos a fala em nossa infância (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 23).

Além de se tratar de um movimento constante e repetitivo de ida e volta “desprovido de finalidade”, trata-se de um movimento que se caracteriza pelo equilíbrio entre os extremos. Entretanto, esse equilíbrio entre os extremos não elimina a especificidade do jogo, pois “notadamente o que caracteriza o ir e vir – que nem um nem outro extremo é o alvo do movimento, o ponto no qual ele descansa. Além disso, é claro que a tal movimento condiz um espaço de jogo” (GADAMER, 1985, p. 38). O autor alerta ainda que a liberdade de movimento do jogo “tem que ter a forma de auto-mover-se” (p. 38). Mas o que seria o denominado “automovimento”? Gadamer, recorrendo ao pensamento de Aristóteles, define o “automovimento” nos seguintes termos: “O automovimento é a característica básica do que está vivo. Tal já descreveu Aristóteles, formulando o pensamento de todos os gregos. O que é vivo tem o impulso do movimento em si mesmo, é auto-movimento” (p. 38).

É a partir da idéia de movimento que Gadamer frisa a especificidade do conceito de “jogo” apontando para a idéia de redundância. Portanto, “jogo”, conforme o raciocínio de

Gadamer denota um ir e vir – vivo destituído tanto de fins como também de objetivos. “O jogo aparece então como um auto-mover-se que por seu movimento não pretende fins nem objetivos, mas o movimento como movimento, que quer dizer um fenômeno de redundância, de auto-representação do estar-vivo” (GADAMER, 1985, p.38).

Para exemplificar esse tipo de “jogo” ao qual o autor se refere, podemos tomar como exemplo uma criança quando brinca com uma bola jogando-a ao chão. Livre de qualquer objetivo a ser alcançado, “a criança fica infeliz quando a bola escapole já na décima vez e orgulhosa como um rei quando consegue trinta vezes” (GADAMER, 1985, p. 39).

Tendo presente o exemplo referido, o autor procura demarcar dois tipos de atitude que o ser humano pode adotar com relação ao “jogo”: uma delas diz respeito à inclusão e utilização da razão, ou seja, pressupor o jogo tendo consciência de que se têm traçado objetivos, fins a serem alcançados; por outro lado, pode-se pressupor o jogo ignorando os preceitos distintivos da razão e jogar desinteressadamente. A passagem a seguir demonstra as possibilidades de como o jogo pode ser entendido:

Agora o especial do jogo humano é que o jogo tanto pode incluir a razão, essa característica tão própria do homem, de poder dar-se objetivos e tentar alcançá-los conscientemente, como pode também anular a característica distintiva da razão de impor-se objetivos. É essa por exemplo a qualidade humana do jogo do homem: que este no jogo do movimento, discipline e ordene por si mesmo seus chamados movimentos de jogo, como se aí existissem objetivos, por exemplo, como quando uma criança conta quantas vezes a bola pode bater no chão antes de escapular-lhe das mãos (GADAMER, 1985, p. 39).

A atitude desse “fazer livre” que não objetiva fins demonstra um tipo de comportamento sem intencionalidade. Para Gadamer, assumir essa maneira de comportamento perante o jogo, como, por exemplo, a atitude da criança que demonstra “esforço e ambição e a mais séria entrega” (1985, p.39), representa o primeiro passo para a comunicação humana. O conceito de “representação”, nesse contexto da argumentação de Gadamer, torna-se fundamental para entendermos a relação que o espectador estabelece com o jogo. Ao procurar articular essa relação entre representação, espectador e jogo, o autor tem como pano de fundo introduzir um novo conceito, a saber, o de movimento do jogo. Gadamer expressa-se nos seguintes termos:

Quando algo é representado aqui – seja apenas o próprio movimento do jogo – importa também para o espectador que ele “queira dizer”, intencione isso – assim como eu coloco-me diante de mim mesmo, no jogo, como um espectador. A função da representação do jogo é que no final esteja não um algo qualquer, mas aquele movimento de jogo definido e determinado. O jogo, em última instância, é portanto a auto-representação do movimento do jogo (GADAMER, 1985, p. 39).

Nessa definição de “movimento do jogo” está implicado outro fator que Gadamer faz questão de especificar: o fator participação. Conforme o autor, a “definição do movimento do jogo significa ao mesmo tempo em que o jogar exige sempre aquele que vai jogar junto” (GADAMER, 1985, p.39).

A participação, conforme o entendimento do filósofo, no caso em análise, está implicada ao “jogar junto”. Nesse sentido, mesmo o espectador que assiste a um determinado tipo de jogo, ao vibrar e sentir-se envolvido pelos movimentos exigidos pelas jogadas, não deixa de ser uma forma de jogar junto. Se sofre ou vibra, sorri ou chora juntamente com o jogador, portanto, o envolvimento que o espectador demonstra ao acompanhar um determinado jogo não deixa de ser uma forma de participação do jogo. O espectador, além de ser um observador atento aos detalhes dos movimentos do jogo, por meio desse modo de compreensão participativa, é parte do jogo. O jogo, nesses moldes, implica, num fazer comunicativo que encurta as distâncias entre jogador e observador. Ao tomar como exemplo uma partida de tênis, Gadamer esclarece a questão:

Em formas mais complexas do jogo, isso se torna muitas vezes muito claro: basta alguém observar, na televisão por exemplo, o público num torneio de tênis. É um verdadeiro exercício de pescoço. Ninguém pode deixar de jogar junto. Parece-me, portanto, outro aspecto importante que o jogo seja nesse sentido um fazer comunicativo, que ele desconheça propriamente a distância entre aquele que joga e aquele que se vê colocado frente ao jogo. O espectador é notadamente mais que um mero observador que vê o que se passa diante de si; ele é, como alguém que participa do jogo, uma parte dele (GADAMER, 1985, p. 40).

Entretanto, o autor citado destaca que ainda não se trata do jogo da arte, mas que há uma proximidade entre estes. Existe algo em comum entre arte e jogo pelo simples fato de que algo, mesmo que destituído de um objetivo a ser atingido, expressa significado. É nessa

perspectiva que o jogo apresenta-se como um dos principais mecanismos impulsionadores da arte moderna. Para ele não há dúvida de que, de forma semelhante ao conceito de movimento do jogo, da participação que se explicita no jogo, muitos artistas modernos não medem esforços para romper com as barreiras que mantêm distanciamento entre obra de arte e espectadores em geral. Nas palavras do autor:

Um dos motores principais da arte moderna é que ela gostaria de violar a distância em que se matem os espectadores, os consumidores, o público, frente a obra de arte. Não há dúvida de que os artistas criativos importantes dos últimos 50 anos dirigiram seus esforços justamente para vencer esta distância (...) poder-se-ia, em qualquer forma de experimentação moderna, em arte, reconhecer como um motivo a transformação da distância do observador no sentir-se atingido como companheiro do jogo (GADAMER, 1985, p. 40-41).

Evidencia-se, portanto, a necessidade de o observador “participante” dispor de um conhecimento mínimo “das regras do jogo” (imagens, símbolos, expressões, traços etc.), pois, quando algo é produzido, como, por exemplo, um concerto musical, não se trata de um mero soar dos diferentes instrumentos de forma improvisada sem que ninguém tivesse tomado nota, o que impossibilitaria a reprodução idêntica à primeira vez. Conforme Gadamer, a identidade de uma obra de arte consiste em sua compreensão, naquilo que ela pretende expressar ou expressa. O autor, ao se referir à identidade da obra de arte, assim se expressa: a “identidade consiste justamente em que algo deve ‘ser compreendido’, a obra quer ser entendida como algo que ela ‘quer dizer’ ou ‘diz’” (1985, p.42).

Entretanto, a identidade de uma obra de arte não significa que uma determinada obra apresente significação igual para todos. É claro que, quando falamos de identidade, existem aproximações entre as interpretações, porém uma não invalida a outra. A compreensão de uma obra, nesse sentido, é suscetível de variação e diferença, pois “cada obra deixa como que para cada um que a assimila um espaço de jogo que ele tem que preencher” (GADAMER, 1985, p. 43).

Poderíamos nos perguntar de que forma esse elemento a ser preenchido se evidencia? O elemento a ser preenchido trata-se de uma atividade elaborada pela dimensão imaginária, subjetiva, que é desenvolvida pelo sujeito. Para tornar mais clara essa perspectiva, Gadamer toma como exemplo a evocação da narrativa:

*Os Irmãos Karamazov*. Lá está a escada em que Smerd-Jakow cai. Isso é descrito em Dostojewski de um certo modo. Através da descrição, sei exatamente como é esta escada. Sei como ela começa, depois fica escuro e depois vai-se para a esquerda. Para mim isto é claríssimo e no entanto sei que ninguém mais “vê” a escada do modo que eu vejo (GADAMER, 1985, p. 44).

Nesse sentido, via exercício da atividade imaginária, cada um a seu modo vê a escada de modo preciso, singular. Conforme o autor é nesse “exercitar” do subjetivo/imaginário que se localiza o espaço livre a ser preenchido por cada observador. É pela relação, comparação, união e reunião dos vários aspectos implicados que é possível preencher esse vazio. Trata-se de uma atividade hermenêutica. Esse tipo de proceder imaginativo pode ser aplicado tanto à leitura de uma obra de arte quanto ao texto escrito. Nesse sentido, Gadamer faz a seguinte afirmação: “Um quadro lê-se, como se costuma dizer em alemão, como se lê uma escrita. Começa-se a decifrar um quadro como um texto” (1985, p.44).

Na tentativa de tornar a obra de arte compreensível, não podemos abrir mão, portanto, de dois elementos essenciais, a saber, a reflexão e a elaboração mental. Estas duas dimensões andam juntas. Compreender uma obra de arte

trata-se sempre de uma reflexão, de uma elaboração mental, quer eu me ocupe de figuras tradicionais da arte de até então, quer eu seja requisitado pela criação moderna. A tarefa de construção do jogo reflexivo está como exigência na obra como tal (GADAMER, 1985, p. 45).

Refletir é uma atividade que exige estabelecer relações, localizar as diferenças, destacar os pontos em que é possível fazer aproximações... No contexto da arte, fazer leitura de uma obra de arte implica estabelecer e articular esse jogo hermenêutico tendo como horizonte o todo que se faz a partir do conjunto das partes.



Ler, porém, não é só soletrar e pronunciar uma palavra após a outra, mas principalmente realizar o movimento hemenêutico constante que é comandado pela expectativa de sentido do todo e preenche-se, a partir de cada parte individual, finalmente, na elaboração significativa do todo. Pense-se no que acontece quando alguém lê um texto que não entendeu. Ninguém pode entender realmente o que ele lê (GADAMER, 1985, p.46).

A elaboração do significado do todo exige, portanto, esforço conjunto de duas dimensões, ou seja, da imaginação e da razão. Percepção e raciocínio são peças-chave para compreendermos e extrairmos significado tanto de uma obra de arte como de outras imagens.

#### **1.4 – Questões sobre o imaginário**

A imagem é apresentada não somente como um produto que pode ser vislumbrado, mas é coadjuvante no processo imaginário, já que até numa expressão facial temos uma reprodução traduzida em forma de imagem. Numa leitura, já fizemos a imaginação de todos os parâmetros incorporados e estes são únicos a cada leitor. Ao ouvir uma música, temos a tradução da melodia ou da letra em imagens particulares. Sucessivamente, todos os processos podem se traduzir em diferentes linhas imagéticas quando aplicados de formas diversas, e isso é produto da imaginação idiossincrático.

A mente humana não é um conjunto de componentes cognitivos independentes, mas um sistema em interação, organizado de forma complexa. A noção de imaginário é uma categoria de suma importância na atualidade, por permitir uma nova compreensão dos fenômenos.

O imaginário pode ser conceituado como um processo de interpretação do real e/ou produto dessa interpretação. Para Durand (1997 p. 18), o imaginário seria “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o *homo sapiens*”, assim, é a estrutura fundamental sobre o qual todas as atividades simbólicas, as imagens, seriam geradas. A metacognição envolve um processo recursivo que não pode ser apartado do processo imaginário, pois as imagens estão subentendidas a qualquer processo mental. Refletir,

planejar, organizar estratégias, usar o conhecimento previamente adquirido, acessar informações relevantes, tudo isso está impregnado de imagens que levam a um processo criativo.

A ciência, seja qual for, necessita da imaginação para a construção de todos os “mitos” presentes no ser humano. Então, freqüentemente, essa imaginação é alimentada pelo nosso imaginário. Não existe uma inteligência fria e pura, unicamente lógica. A inteligência inclui as paixões, as emoções e também o imaginário. Conseqüentemente, à medida que desconsideramos o imaginário, temos um processo de formação educacional empobrecido, restritivo. O imaginário comunica-se com a realidade e a realidade comunica-se com o imaginário, o que dá a idéia de movimento, de busca constante. Por isso, a educação deve garantir essa comunicação permanente para que a ciência não se reduza a mero operar da lógica formal, algo sem vida. Conforme Morin, “na ciência necessita, ao mesmo tempo, de imaginação criadora, de verificação, de rigor e de atividade crítica. Se não há atividade crítica, não há ciência. É preciso diversidade de opiniões” (2000, p.1).

Essas constatações, as quais mostram a fragilidade do modelo de sociedade pautado no tecnocientífico, constitui-se num forte argumento que evidencia a necessidade de ser repensado o modelo de conhecimento e de educação em vigência nos nossos dias. Assim, quando pensamos em educação, buscamos o imaginário na pintura, o imaginário no romance, o imaginário na escrita, ou o resultado será uma educação muito pobre.

## II – A CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO CULTURAL

*“Nosso tempo, sem dúvida, prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser”.*

*(Guy Debord em “A sociedade do espetáculo”).*

### 2.1 – Arte e subjetividade em tempos de racionalidade

Os teóricos da Escola de Frankfurt manifestam, por meio do diagnóstico que constroem sobre a sociedade moderna regida pelos princípios da racionalidade sua preocupação com relação aos rumos que a humanidade vem tomando. A razão, que em suas origens apresentava propósito utópico fascinante e tentador aos olhos do homem medieval, de livrá-lo das trevas e do medo, a fim de torná-lo esclarecido e, conseqüentemente, livre das tutelas do mito e da religião, ou seja, de transformar o plebeu (súdito e servo) submisso aos mandos e vontades exercidas pelos poderes dos reis e sacerdotes, em cidadãos proprietários, homens livres, dotados de direitos e deveres iguais para todos, toma caminho diverso do esperado.

Ocorre que, na contemporaneidade, tal ideal utópico se reverte em seu oposto. Se na origem o bebê denominado “razão”, causava fascínio, esperança utópica de dias melhores aos homens na medida em que se fez aposta total na formação da subjetividade autônoma como caminho profético de realização humana, atualmente causa náuseas, desilusão e

desencantamento, pois, conforme os frankfurtianos, a sociedade contemporânea está mergulhada em profundas contradições, desajustes e desintegração da subjetividade.

A razão iluminista, levada a cabo pela burguesia liberal com o fim de estabelecer a nova sociedade, a saber, a capitalista, apresentava em seu interior, desde o início da era moderna, caráter ambíguo, pois, conforme os filósofos alemães, ela tanto poderia conduzir a humanidade para um estágio de liberdade quanto poderia desembocar na mais hostil e bárbara alienação. Nesse sentido, a razão constitui-se das dimensões libertadora e instrumental. Essa dúbia polaridade perpassa as análises dos teóricos frankfurtianos, mais propriamente de Adorno e Benjamin, sobre os quais centralizaremos nossa análise no presente item.

Com base no referencial teórico de Adorno e Benjamin, pretendemos, portanto, no presente capítulo compreender como a razão instrumental, por meio da indústria cultural, vem negando a dimensão da subjetividade humana e a dimensão artística via aceleração do processo de reificação na sociedade contemporânea.

## **2.2 – A sociedade capitalista e a formação cultural**

Na sociedade de capitalismo liberal prevalecia a dimensão de razão libertadora, visto que a escolarização e a formação cultural dos cidadãos eram vistas como veículo essencial, prioritário e eficaz para se instaurar a nova sociedade. Mantinha-se vivos os ideais que locupletavam as perspectivas de se construir uma sociedade regenerada, sem status e sem discriminação. Portanto, à educação era delegada a função de disseminar a racionalidade como fonte de conhecimento e cultura, pois a preocupação voltava-se para a formação de um homem autônomo, crítico-reflexivo, capaz de se governar por conta própria. Para tanto, entendia-se que a

postulação da autonomia – da formação artística e intelectual – constituía, pois, um dos momentos da essência da cultura da classe média burguesa inicial, em oposição à hegemonia político-econômico-social da nobreza. E como na idéia da formação cultural estava presente a possibilidade de uma humanidade sem status e sem exploração, sonhava-se com a realização de uma sociedade de seres livres e iguais (PUCCI, 1997, p. 90).

No entanto, a configuração da sociedade capitalista (em sua fase inicial) dependia da superação das diferenças socioculturais e do nivelamento dos direitos e deveres indistintamente. A ênfase do ideário iluminista consiste na racionalidade, fundamentada no princípio da subjetividade. A aposta é total no sujeito pensante, com autonomia para agir com base na sua própria capacidade racional. A razão passa ser o guia universal do agir humano em todas as dimensões.

A sociedade capitalista liberal primava pela formação cultural, a qual é expressa pelo conceito germânico de *Bildung*: este “[...] ao mesmo tempo em que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artística e religiosas) traz em si exigências de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/criadores da cultura” (PUCCI, 1997, p. 90). Criar e consumir implica, necessariamente, dizer que o sujeito deve desenvolver capacidade crítico-reflexiva e fazer uso público de seu conhecimento. Para tanto, destaca-se a importância da formação consistente da subjetividade para que o sujeito tenha autonomia para definir o seu próprio destino, fim para o qual direciona seu próprio agir.

A ação do homem moderno requer que o sujeito se oriente por uma máxima que não permite a submissão. Não se deixar submeter às determinações e imposições de outrem exige que o sujeito conquiste sua própria autonomia, pois a construção do mundo está sob a sua responsabilidade. Dessa forma, implica também exigir que o sujeito faça opção política a fim de construir uma sociedade que contemple as necessidades da maioria. Nesse sentido, a exigência que recai sobre o sujeito a partir do desenvolvimento da capacidade de criar e de consumir cultura diz respeito à estruturação da subjetividade, que, supõe-se, seja consistentemente bem estruturada para que o sujeito tenha segurança e autonomia para agir de forma responsável, bem como também fazer a sua própria interpretação do mundo que está a sua volta, ou seja, para que o sujeito seja capaz de construir por sua própria imagem de mundo. Em síntese, esse era o tipo de formação que se almejava para a sociedade regenerada, o que não passou de quimera.

### 2.3 – A indústria cultural e a tendência à negação da subjetividade

Nos anos em que os frankfurtianos desenvolviam suas pesquisas sobre a sociedade moderna no século passado, o desenvolvimento científico-tecnológico na Europa já atingia alto nível. Esse desenvolvimento era visto com olhar positivo por Benjamin, o qual acreditava que, por meio dos recursos tecnológicos, o acesso ao acervo cultural da humanidade poderia ser facilitado a todos. Benjamin percebia que, via mecanismos de reprodutibilidade técnica, as formas culturais tradicionais poderiam ser rompidas, tornando a cultura expressa na obra de arte (conceito sobre o qual o autor focaliza suas reflexões) acessível às massas (aos que não tinham condições de ir ao cinema, a um museu onde se encontram as obras de arte), o que poderia desencadear o potencial libertador também a elas. Conforme Benjamin, as formas de reprodutibilidade das obras existiam há muito tempo, o que mudou no século XX foram os meios, as técnicas, que modificaram, inclusive, a noção do que significa arte e a relação dos indivíduos com ela. Portanto, no tempo em que Benjamin escrevia as técnicas de reprodução apresentavam-se como fenômenos novos.

O processo de popularização da obra de arte via mecanismo de reprodução técnica gera um fenômeno que Benjamin denomina de perda da “aura da arte”. Conforme o raciocínio de Benjamin, nos tempos em que a arte era restrita somente à classe burguesa tinha significação dogmática místico-religiosa atribuída pela tradição, ao passo que, nos tempos de reprodutibilidade técnica, a arte perde o aspecto ritualístico, tomando outra configuração; seu significado fica subvertido, ou seja, as dimensões de unidade e duração foram substituídas por uma realidade fugidia na mídia, que é reproduzida indefinidamente, como no caso da fotografia. A arte assume uma dimensão de “efemeridade” à medida que é absorvida pelo processo de reprodutibilidade técnica. Cada um, conforme o raciocínio ideal postulado pelos filósofos iluministas que destacamos no item anterior, é convidado a utilizar sua capacidade interpretativo-imaginária e atribuir significado tanto ao que diz respeito às obras de arte quanto ao próprio mundo. Por isso, ao definir a *aura* da arte, Benjamin destaca a dimensão subjetiva prospectiva inerente à capacidade imaginativa impossível de ser apreendida, portanto, inatingível.

Ao definir a *aura* como “a única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que ela esteja”, nós simplesmente, fizemos a transposição para as categorias do espaço e do tempo da fórmula que designa o valor do culto da obra de arte. Longínquo opõe-se a próximo. O que está essencialmente longe é inatingível. De fato, a qualidade principal de uma imagem que serve para o culto é de ser inatingível. Devido à sua própria natureza, ela está sempre “longínqua, por mais próxima que possa estar”. Pode-se aproximar de sua realidade material, mas sem se alcançar o caráter longínquo que ela conserva, a partir de quando aparece (BENJAMIN, 1975, p. 16)

O significado de *aura* atribuído por Benjamin à obra de arte significa aquela dimensão de que a obra de arte não é suscetível de ser esgotada de significado; a obra de arte sempre tem algo a mais a dizer à mente contemplativa. Mesmo que se possa apreender, num determinado momento da história espaço-temporal, um determinado significado, a partir da contemplação, sobre uma determinada obra, em outro momento em que a mente se dispor à contemplação extrairá outro significado, e assim sucessivamente. Portanto, a *aura* da obra de arte carrega “significados” que não se reduzem a um único e estático, mas assume característica de natureza fugidia. Por isso, a principal característica atribuída por Benjamin à obra de arte toma forma de ser “longínqua”. Trata-se de um enigma: à medida que se desvenda um, surgem outros, pois a essência da obra é “inatingível”, embora seja possível fazer alguma aproximação. E por ser inatingível, a natureza de significados da obra de arte é infinita.

Em tempos de sua reprodução técnica, a arte perde sua autenticidade na medida em que se esvai a característica que lhe conferia genuinidade, ou seja, por ser um acontecimento único, singular, sua *aura* sucumbe, tornando-se um fenômeno de massa. Agregado a esse fator, Benjamin também aponta para a questão da historicidade. Na medida em que, via reprodução técnica, a obra torna-se acessível às massas, ela é deslocada para contextos históricos distintos daquele em que foi produzido, o que acaba de certa forma, por obliterar as possibilidades que a obra tem de expressar conteúdos de verdade, de denúncia, de crítica, pois, ao ser deslocada, a obra perde seu testemunho referencial, histórico. Sua significação em muitos casos fica prejudicada na medida em que assume outro significado que não aquele que lhe foi atribuído em seu contexto originário. Nesse sentido, a significação pode ser distorcida, ou, até mesmo, pode passar a ter significado qualquer, irrelevante. A linguagem impactante que a obra deveria expressar ao ser deslocada perde sua força, fica travada. Para Benjamin,

o que caracteriza a autenticidade de uma coisa é tudo aquilo que ela contém e é originalmente transmissível, desde sua duração material até seu poder de testemunho histórico. Como este próprio testemunho baseia-se naquela duração, na hipótese da reprodução, onde o primeiro elemento (duração) escapa aos homens, o segundo – testemunho histórico da coisa – fica identicamente abalado. Nada demais certamente, mas o que fica assim abalado é a própria autoridade da coisa (BENJAMIN, 1975, p. 14).

Em tempos de reprodutibilidade técnica, a obra de arte toma outra configuração: ao invés de expressar caráter de unicidade, de despertar a contemplação e a imaginação produtiva, cultural, conforme o sentido germânico do conceito de *Bildung*<sup>5</sup> anteriormente especificado de provocar a crítica ao contexto de injustiça social ao transmitir conteúdos históricos verídicos, passa a assumir função ideológica na medida em que é incorporada pela esfera política. A função artística da obra de arte tornou-se acessório ao ser reproduzida via meios técnicos. Ao sair do meio burguês, a obra de arte, em certo sentido, democratiza-se, mas ao mesmo tempo é banalizada, servindo de reprodução do *status quo*. A reprodução da obra de arte em série passa a ser vista aos olhos do mercado como objeto suscetível de produzir lucro; portanto, aquele significado ou função primeira que era atribuída à arte pela burguesia subverte-se. Conforme Benjamin,

reproduzem-se cada vez mais obras de arte, que foram feitas justamente para serem reproduzidas. Da chapa fotográfica pode-se tirar um grande número de provas; seria absurdo indagar qual delas é a autêntica. Mas, desde que o critério de autenticidade não é mais aplicável à produção artística, toda a função da arte fica subvertida. Em lugar de se basear sobre o ritual, ela se funda, doravante, sobre outra forma de *práxis*: a política (BENJAMIN, 1975, p. 17).

---

<sup>5</sup> Para Hans Gadamer O conceito de *Bildung* (...) é, sem dúvida alguma, a idéia mais importante do século XVIII e é precisamente esse conceito que designa o elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX. Berman, no entanto, desenvolve a definição de *Bildung*, salientando a sua dimensão pedagógica e a sua aproximação com a arte: A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*.



Benjamin está preocupado em compreender até que ponto a nova técnica de reprodução da arte, no caso, o cinema, interfere no caráter geral da arte. Ele constata que, enquanto a pintura instiga a contemplação, a reflexão, no cinema o olho não consegue captar o todo dos detalhes, pois as imagens são jogadas de forma sucessiva e rápida, o que impede o momento da assimilação reflexiva e propriamente de produção subjetiva de significado. Aquele momento que o sujeito, diante da imagem artística (pintura), reserva para observar, contemplar os detalhes, os quais são ricos em significados, e associá-los com o contexto, seja histórico, cultural ou social, na imagem cinematográfica, é determinado pelo próprio fluir das imagens. Contudo, o exercício intelectual imprescindível para a afirmação da subjetividade não se realiza.

No cinema, o trabalho que deveria ser desenvolvido pela capacidade intelectual de imaginação e interpretação idiossincrática é substituído pelo fluxo passageiro imediatista das imagens. Não é designado tempo para que ocorra o momento da contemplação, da “curtição” da imagem em seu conjunto. O cérebro humano requer tempo para que possa elaborar significação e estabelecer relação de idéias. Nas palavras de Benjamin,

a pintura convida à contemplação; em sua presença, as pessoas se entregam à associação de idéias. Nada disso ocorre no cinema; mal o olho capta uma imagem, esta já cede lugar a outra e o olho jamais conseguem se fixar...Já não posso meditar no que vejo. As imagens em movimento substituem os meus próprios pensamentos” (1975, p. 31).

É preciso considerar que, no conjunto da obra de Benjamin, as técnicas de reprodução em massa da obra de arte, como é o caso da fotografia e do filme, são concebidas de forma positiva. É nesse ponto que Adorno e Benjamin divergem, ou seja, enquanto Benjamin vê com bons olhos a reprodutibilidade técnica, Adorno especifica os problemas da reprodução em série. Conforme Benjamin, “reproduzem-se cada vez mais obras de arte, que foram feitas justamente para serem reproduzidas” (BENJAMIM, 1975, p.17).

Adorno, proferindo suas críticas a Benjamin, destaca que o processo de reprodutibilidade técnica acaba por subestimar o aspecto técnico, o que na visão do referido filósofo provoca o desencantamento da obra e uma supervalorização da dimensão irracional, ideológica. Wiggershaus assim se manifesta:

A respeito do “desencantamento da arte”, considerando caso particular da autodissolução dialética do mito, censurava-o por subestimar, na arte autônoma, sua racionalidade tecnológica – e, portanto, sua capacidade de eliminar sua própria aura – e, na arte de consumo, sua irracionalidade imanente, assim como o “caráter refletor” de seu público, incluída a massa do proletariado (2002, p.238).

Portanto, ao invés de o sujeito extrair da imagem que está sendo transmitido por meio da atividade contemplativo-imaginária, provocada pela reflexão crítica, significado próprio, este é determinado pela própria sucessão de imagens. O aspecto da meditação, momento tão importante para a apropriação consciente de conteúdos culturais, não é oportunizado. A produção de significado passa a ser processada num lugar que não no interior do intelecto do sujeito, procedimento que acaba contribuindo para a debilidade e o enfraquecimento da subjetividade. Ocorre nesses moldes o que se chama de “determinismo da subjetividade”, já que, como afirma Benjamim, “as imagens em movimento substituem os meus próprios pensamentos”. A subjetividade é obliterada.

Adorno é categórico ao afirmar que o conteúdo da obra, em si, é superado pela indústria cultural, o que acaba por fazer sobressair o aspecto técnico. A atenção do público receptor, dessa forma, é desviada para os detalhes sem relação com os conteúdos. O conteúdo da imagem, a idéia que esta transmite, é de longe levado em consideração, questionado, debatido, pois o detalhe técnico produzido com “alta resolução” torna-se atrativo principal. Essa maneira de operar da indústria cultural deposita força total no detalhe técnico como elemento fundamental para a reprodução artística. A reprodução artística (filme sonoro), ao invés de fortalecer a formação cultural, de fomentar o desenvolvimento da capacidade racional do indivíduo, já que o tempo moderno se fundamenta sobre a racionalidade subjetiva, de despertar a capacidade contemplativa, imaginária, acaba por “proibi-la”.

A indústria cultural desenvolveu-se com o predomínio que o efeito, a *performance* tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre a obra, que era outrora o veículo da idéia e com essa foi liquidada... Atualmente, a atrofia da imaginação, e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos... o filme sonoro – paralisam e essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118 – 119).

A atividade sobre a qual se fundamenta a condição distintiva de humanidade de produtor/consumidor de cultura ao homem vem sofrendo um hostil processo de atrofiamento, a saber, a dimensão imaginário-intelectual, reflexiva, contemplativa. É na velocidade com que as imagens são transmitidas que se inibe qualquer tipo de atividade reflexiva sobre o que se transmite. Nessa esteira, os meios de comunicação de massa, veículo da indústria cultural, prometem, via propaganda, a imediata felicidade pela compra de algum produto produzido via mecanismos da razão instrumental.

O público, com a consciência reificada, “reduzida a objeto” “infantilizada”, procura satisfazer seus desejos; impossibilitado de desenvolver exercício reflexivo, porque não foi educado para isso, torna-se impossível fazer a distinção entre a realidade e a ficção. Dessa forma, o sujeito julga-se incapaz, despreparado, para decidir sobre o seu próprio futuro e, até mesmo, sobre a sua própria vida. A responsabilidade sobre a decisão é repassada para um especialista. Na sociedade de mercado, na qual a subjetividade é negada, vem sucumbindo, portanto, a dimensão de ser produtor/consumidor de cultura expresso pelo conceito de germânico de *Bildung*. A indústria cultural não encontra resistência para transformar a cultura em mercadoria pré-fabricada pronta para ser consumida, ou seja, o sujeito não necessita desenvolver qualquer exercício por parte da atividade intelectual.

#### **2.4 – A razão instrumentalizada**

Assim como a arte toma cunho ideológico, na sociedade capitalista burguesa a formação cultural via mecanismo escolar transforma-se em pseudoformação; torna-se espaço de reprodução ideológica, porque a tensão propulsora entre autonomia e adaptação,

inerente ao conceito de *Bildung*, por dar ênfase somente a uma dimensão, danifica o potencial emancipador. O pesquisador Bruno Pucci, na passagem em que interpreta a categoria formação cultural de Adorno, esclarece a questão afirmando que a

ação cultural vai perdendo a energia que lhe dava vida, que a locupletava, passa a ser entendida como configuração da vida real e destaca unidimensionalmente o momento da adaptação... véu da integração encobre as possíveis manifestações de autonomia do sujeito, impedindo que os homens se eduquem uns aos outros, dificultando-lhes a compreensão crítica da vida real. (PUCCI, 1997, p. 91).

Dessa forma, a razão, conforme a compreensão de Adorno e Horkheimer, é posta a serviço de fins meramente econômicos e reduzida a mera operação. As outras dimensões inerentes ao aspecto propriamente subjetivo, como a reflexão crítica, a força da verdade expressa através do conceito e das imagens, o momento da contemplação, são ignoradas. Aquilo que não se reduz a mercadoria, a objeto de consumo, não tem valor, é discriminado. Toda e qualquer perspectiva subjetiva, idiosincrática, sucumbe frente ao poder eminentemente técnico e unidimensional da razão.

A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital [...] poder e conhecimento são sinônimos [...] o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a *operation*, o procedimento eficaz (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

A reificação dos sujeitos provocada pela ênfase demasiada do aparato estritamente técnico direcionada para a conquista do lucro acaba por negar a dimensão do pensar que não se enquadre nos moldes do operar lógico-formal. Esse modo de proceder da racionalidade toma distância dos problemas propriamente humanos e volta-se à solução e inovação prático-imediatista de questões materiais ligadas à produção de bens materiais que visam à produção do lucro. Questões comunitárias, sociais, como de solidariedade, de gratuidade, são como que negadas pela lógica mercantilista; o que importa são os rendimentos que se podem esperar ao desenvolver determinada ação. O trabalho, que na

visão de Marx deveria se constituir como realização da essência humana, ganha atributo de uma coisa: pelo trabalho assalariado, ao invés de o homem se libertar das determinações da natureza, acaba por se alienar. Assim também a razão, que surge como mecanismo, conforme compreendida pelos iluministas, na medida em que se desenvolveria a ponto de atingir a todos os homens indistintamente, se desenvolveria em âmbito social a responsabilidade social, ética, a ponto de se equipar às desigualdades sociais. Ocorre justamente o contrário: a razão torna-se instrumento não para facilitar e resolver os problemas da vida humana, mas para atingir fins puramente econômicos. Uma passagem da obra de Adorno e Horkheimer sintetiza bem os elementos constitutivos da razão que se torna

O processo técnico, no qual o sujeito se reificou depois de ter sido extirpado da consciência, é isento da plurivocidade do pensar mítico, bem como de todo e qualquer significar, pois a própria razão se tornou mero instrumental auxiliar do aparato econômico que tudo abrange. Ela serve de ferramenta universal que se presta à fabricação de todas as outras, rigidamente dirigida para fins, tão fatal como um manipular calculado com exatidão na produção material, cujo resultado para os homens escapa a qualquer computação. Realizou-se finalmente sua velha ambição, a de ser puro órgão dos fins (ADORNO/HORKHEIMER apud PUCCI, 1994, p. 24).

As promessas do ideal revolucionário iluminista, que serviram de justificativa para que, de forma unidimensional, a razão se consolidasse como fonte única de verdade, esvaiu-se. A sociedade inteira é subjugada ao signo de uma verdade totalitária, que não faz distinção de contexto cultural e social. Os interesses humanos são canalizados a um só fim, a saber, conquistar capital econômico. A razão, ao servir de instrumento ao modo fabril de mercadorias e, conseqüentemente, ao se tornar instrumental, atribui às coisas um ar de semelhança. Em nome da troca do equivalente, a razão instrumental a tudo justifica, ao mesmo tempo em que se impõe como critério infalível utilizado para julgar e averiguar.

A racionalidade tornada instrumental acaba se tornando um mito ainda maior do que aquele ao qual combatia. A razão instrumental via seu produto mais imediato: a indústria cultural acaba por produzir a mistificação dos homens em massa e, o que é mais trágico, acaba por negar quase que por completo subjetividade. A subjetividade, sobre a qual os filósofos iluministas depositaram confiança em seu poder profético como veículo

de libertação humana, não ganhou a importância merecida por parte do positivismo e foi engolida, tornando-se presa do positivismo, que

não conseguiu reconhecer o poder ativo e constitutivo da subjetividade na criação do mundo (ou mais precisamente, da parte do mundo a que damos o nome de história, cultura e sociedade); assim foi cúmplice de uma política passiva e contemplativa, que (JAY, 1988, p. 55).

Ajuda a esclarecer essas questões a reflexão de Morin:

a ciência produziu uma extraordinária potência associando-se cada vez mais estreitamente com a técnica, cujos desenvolvimentos ininterruptos impulsionam a economia. Todos esses progressos ligados transformam em profundidade as sociedades. Assim, a ciência é onipresente, com interações-retroações incontáveis em todos os campos, criadora de poderes gigantescos e totalmente impotente para controlá-los (MORIN, 2005a, p.71).

Esse tipo de desenvolvimento, de acordo com o autor, atinge profundamente as sociedades e transforma, em grande parte, as dimensões da sociabilidade. Trata-se de um “fenômeno de risco” que se faz onipresente em todos os “recantos” do planeta. Quando Morin afirma que se trata de um desenvolvimento com “poderes gigantescos e totalmente impotentes para controlá-los”, está se referindo a um fato que marcou de maneira profundamente negativa a história da humanidade por seu caráter hostil e por demonstrar para a humanidade o “poder” de que a ciência dispõe para produzir não só desenvolvimento com fins pacíficos, mas, também, produzir fatos totalmente desumanizados. Trata-se do produto tecnocientífico “bomba atômica”, utilizado na Segunda Guerra Mundial.

O próprio Morin, fazendo alusão a um dos grandes cientistas da história, descreve os detalhes desse tipo de desenvolvimento, que é incapaz de controlar as suas próprias forças, mostrando a fragilidade e a incapacidade dos cientistas para controlar os seus produtos imediatos. Nas palavras do filósofo:

Os cientistas não controlam os poderes que emanam dos seus laboratórios. Esses poderes são concentrados nas mãos das empresas e das potências estatais. Certo, durante a Segunda Guerra Mundial, Einstein tomou a iniciativa de recomendar ao presidente Roosevelt a produção da bomba atômica. Mas, assim que foi produzida, a arma escapou do controle dos cientistas. Foi justamente essa perda de controle em benefício dos políticos responsáveis pela Guerra Fria que suscitou a angústia, até mesmo os remorsos dos cientistas, algo traduzido pelo *The Bulletin of Atomic*, publicado por Oppenheimer. Einstein ainda era um Moisés guiando a humanidade em nome da ciência. Oppenheimer tornou-se um Jeremias chorando as desgraças geradas pela ciência (MORIN, 2005a, p. 70).

Nesse sentido, pretendemos no próximo capítulo compreender como a educação para a leitura de imagens pode contribuir para se restituir essas dimensões, pois a dimensão artística é sensível àquilo que não é valorizado.

### **III – DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

“Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”

(Edgar Morin)

#### **3.1 O resgate da subjetividade e a busca do sensível**

Essa forma de desenvolvimento inconseqüente e irresponsável manifesta sua debilidade não mais somente pelos dos diversos conflitos armados em plena efetividade, mas passa a provocar transformações em outras esferas, como é o caso do próprio habitat, através do efeito “estufa”, que vem produzindo sério desequilíbrio climático, como, por exemplo, a falta de chuva ou a demasia, vendavais, entre outros. O efeito estufa é apontado por ecologistas como fenômeno responsável por provocar grandes catástrofes naturais em nossos dias.

Perante a razão tecnocientífica que procura calcar um ar de uniformidade unidimensional, centrada estritamente na perspectiva positiva de progresso, prevalece a verdade absoluta pronta e acabada, ou seja, pré-fabricada, pelo modo analítico de procedimento das ciências positivas (o positivismo que não abre espaço para a dúvida, para



a crítica, para o inesperado, ou seja, para o sensível). Portanto, destituída de qualquer possibilidade de dubiedade, posta a serviço da manutenção ideológica do *status quo* vigente, da sociedade administrada, via indústria cultural, que Adorno e Benjamin põem em ação seu modo de proceder dialético. Conforme Pucci, a preocupação de Adorno, em conjunto com Benjamin, consistia em

ressaltar a dimensão dialética da história em sua plenitude. Embora privilegiem, inclusive a partir de um momento histórico próprio, a crítica da razão instrumental, o momento da negação, contudo, como pano de fundo, e em diversos momentos de seus escritos fazem aparecer a negação da negação, ou seja, a reafirmação da Razão Emancipatória de Kant (1994, p. 29).

O resgate da razão emancipatória com base na perspectiva kantiana exige dos frankfurtianos reestruturar a dialética, pois as principais teorias do seu tempo apresentavam limites para responder aos problemas emergentes do novo contexto. O materialismo histórico deveria, na compreensão de Adorno, ser revitalizado, assim como também o marxismo ortodoxo, pelo fato de este se prender estritamente a questões econômicas e ignorar outras esferas que compõem a complexidade do aparato social. Conforme Pucci,

havia surgido uma nova realidade social que exigia uma nova resposta teórica. O marxismo tradicional e mesmo o ortodoxo russo eram insuficientes para tal. O materialismo histórico tinha que ser revitalizado. [...]. O fato de o marxismo ortodoxo ter dado uma ênfase excessiva à esfera econômica, em detrimento das demais esferas da totalidade, se explica também pelo fato de a teoria refletir algumas variáveis históricas, como o dramático aumento das forças industriais de produção, a partir já do final do século XIX. (1994, p. 15-16).

Nesse sentido, Jay conclui: “Enquanto Marx havia escrito numa época em que a filosofia estava descendo, de forma enérgica e agressiva, até o mundo material, confiante na iminente unidade entre a teoria e a prática, Adorno filosofava em meio às ruínas daquilo que se afigurava uma queda bastante infeliz” (1988, p. 54). Adorno, diante de tal calamidade em que a filosofia se encontrava, trataram de recompor a filosofia que se encontrava materializada, na qual sujeito e objeto se identificavam. Na confrontação entre

o teórico e o prático no mundo contemporâneo, o prático havia se sobressaído. Denuncia Adorno: “O que continuava teoricamente precário em Hegel e Marx comunicou-se à prática histórica; é preciso, portanto, começar uma nova reflexão teórica em vez de deixar o pensamento inclinar-se irracionalmente, diante do primado da prática [...]”. (apud WIGGERSHAUS, p. 634).

A indignação com relação à irracionalidade da razão instrumental, à qual o “pensamento” estava submetido, posta a serviço estritamente do capital, conjugada à maneira de interpretar a realidade e as suas concepções teóricas próprias, levou a que Adorno e Benjamin, cada um a seu modo, embora procedendo de forma analógica, perfizessem um novo enfoque à história via processo reflexivo, visando a resgatar a dimensão da subjetividade na historicidade.

Como contraposição à filosofia sistemática do espírito absoluto, da identidade e também à razão totalitária (fechada) e unidimensional, Adorno e Benjamin estruturam o modo de proceder dialético, que não obedece à gramática da identidade. Benjamin compreende que as partes componentes do todo devem ser consideradas, visto que também são portadoras de verdade. Por isso, a verdade não se encontra dogmaticamente atrelada a um lado só, no caso, somente aos procedimentos matemáticos processados pela razão instrumentalizada; ela também se encontra nos fatos isolados e inesperados, como, por exemplo, na obra de arte. Nesse sentido, Benjamin, expõe sua concepção dialética na obra *Origem do drama barroco alemão*, onde, conforme Jay,

expõe o sentido do sistema filosófico e a alternativa a ele: a forma filosófica. Segundo ele, “se a filosofia quiser permanecer fiel à lei de sua forma, como representação da verdade e não como guia para o conhecimento, deve-se atribuir importância ao exercício dessa forma, e não à sua antecipação, como sistema”. Benjamin quer fazer ver a morada da verdade, para além da demonstração matemática dada no sistema, na recuperação do tratado medieval, lá onde “o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas”. O tratado e o mosaico, pela justa posição de elementos isolados e heterogêneos, promovem outra forma de alcance e exposição da verdade. (JAY, 1988, p. 22).

É no conceito de alegoria que Benjamin expressa de forma clara sua investida contra a concepção de totalidade histórica. A verdade que se diz totalitária, perene, inquestionável, não permite que os fatos sejam analisados por sua especificidade de

manifestação única no mundo. Conforme o modo de proceder totalitário, os fatos devem se reduzir e se enquadrar em leis que se diz ter validade para todo o universo, o que não passa de uma “falsa aparência”. Para Benjamin, a “verdade” expressa via alegoria tem caráter fragmentário por tratar da especificidade do acontecimento como único, não podendo ser igualado a nenhum outro no mundo. Conforme Gagnebin,

a fragmentação do real manifestada pela alegoria também é a denúncia crítica da “falsa aparência de totalidade... No campo da intenção alegórica, a imagem é fragmento, caráter único. Sua beleza simbólica se evapora quando tocada pela luz do saber divino. A falsa aparência da totalidade se extingue”... A verdade da interpretação alegórica consiste neste movimento de fragmentação e de desestruturação da enganosa totalidade histórica; a esperança de uma totalidade verdadeira.(GAGNEBIN, 1994, p. 50-51).

Embora Adorno critique Benjamin pela falta de rigor dialético, é com base na filosofia benjaminiana que trata de reestruturar a dialética na contemporaneidade. Diante de uma realidade determinada pela razão instrumental, na obra *Dialética negativa* Adorno propõe: “A intenção deste livro é libertar a dialética de sua natureza afirmativa, sem perder minimamente a precisão (desdobrar/divulgar) seu título é uma de suas intenções” (ADORNO apud PUCCI, 1999, p. 76). Por isso, a negação constitui-se como ponto central da sua dialética. Para a mente se apropriar de algo é preciso que se desenvolva um processo de reflexão, momento imprescindível para que a formação, no sentido de *Bildung*, se complete. É preciso suspeitar das coisas que se oferecem à mente; as contradições, os paradoxos que se apresentam na realidade social concreta não podem ser suavizados. Para compreender a realidade, mesmo que seja constrangedora pela “dureza das contradições”, é preciso mostrá-las, não há como se desviar do constrangimento. Dessa forma, a realidade pode ser apreendida de forma a

receber algo que se oferece à mente sem refletir sobre ele, é potencialmente o mesmo que aceitá-lo tal como é... Nas circunstâncias presentes de dominação universal da razão instrumental, da semicultura, em que as perspectivas de sobrepujar o capitalismo tardio se apresentam como longínquas, não era possível suavizar as divergências ou “humanizá-las”, propondo soluções conciliatórias e irrealis... era preciso expor com força, profundidade e com coragem a negatividade intrínseca das coisas, levando as tendências antitéticas ao extremo. Porém, ressaltando sempre as tensões existentes de modo proveitoso, na esperança de que a exposição viva e dura das contradições sociais levasse o sujeito a se situar com autonomia no conhecimento real (PUCCI, 1999, p. 77-78).

Pôr a realidade sob suspeita é algo que instiga para a investigação mais profunda sobre o que ela aparenta: implica buscar desvendar as forças que agem e que fazem a realidade ser o que é; trata-se de ver a realidade não de forma acabada. Nesse sentido, a dialética negativa é vista por Adorno como algo necessário em meio às circunstâncias da sociedade de capitalismo administrado para manter vivo o pensamento crítico reflexivo. A falsidade da realidade precisa ser mostrada, mesmo que de uma forma dura. A negação, conforme a perspectiva de Adorno, apresenta-se como mecanismo viável para depositar fé no poder transformacional das idéias, para negar a realidade massificadora da subjetividade e da racionalidade acrítica pautada na lógica (analítica) da identidade adaptadora dos conceitos deterministas. Para tanto, Adorno propõe revelar a coisa conceitualmente e estabelecer cerceamento em relação às outras através do termo “afinidade”. Esta nunca chega à identidade, há sempre diferença. Türcke esclarece a questão:

Não se trata de explicar alguma coisa colocando-a numa gaveta conceitual, e, sim, de fazer com que alguma coisa se explique a si mesma. A explicação assume, destarte, as conotações de abertura, até de revelação da coisa em questão. Só que tal revelação não acontece imediatamente, mas somente mediante conceitos, em que cada um se apóia no outro e todos apontam para a coisa cercada. Assim, em vez de encaixá-la, o objetivo é fazê-la sair da caixa de identidade, retirá-la do processo usual de identificação. (2004, p. 52).

Adorno está preocupado em dismantelar as falsas idéias e em resgatar a subjetividade do sujeito que se encontra em perigo. Para tanto, é necessário desconstruir ou

“explodir” o momento da positividade, o absoluto hegeliano, momento em que o espírito se reconcilia. Conforme Bronner, o pensamento de Adorno

gira em torno do seu confronto com a “ontologia das falsas condições”, em nome da subjetividade em perigo. Reagir contra essa ontologia levou-o em oposição à prática de Hegel, mas de acordo com seu pensamento, a explodir o momento de positividade em favor de uma ênfase inflexível na negação. Afirmar a “não identidade” entre sujeito e seu mundo era a consequência lógica. (ADORNO, 1997, p. 220).

A dimensão da identidade e da não-identidade torna-se elemento-chave na concepção de Adorno, na tentativa de qualificar e rearticular a perspectiva da dialética hegeliana. A força calcada no “elemento” da negatividade destaca a plasticidade do ato de pensar ao mesmo tempo em que o remete à busca incessante e incansável pelo novo, pelo irreconciliável. Poderíamos dizer que é pelo viés da negação que se torna possível redimensionar a perspectiva de resgate e de fortalecimento da subjetividade posta em xeque pela razão instrumental. Conforme o pensamento de Adorno, é preciso negar para resgatar o que está sendo excluído; em nosso caso, no contexto contemporâneo, as emoções, os sentimentos, a dimensão imaginária, entre outros.

A subjetividade, então, vai de encontro à noção do sujeito que se origina hoje de uma sociedade abrangente, competitiva e, como prefere Morin (1996, p. 48), complexa. Vale-se, assim, tal sociedade do estatuto do indivíduo, embora mantenha seu olhar nas inter-relações sociais que ele mantém com os outros sujeitos. Importa, sim, conhecer

o indivíduo histórico-social, que é também um ser biológico, que se constitui através da rede de inter-relações sociais. Cada indivíduo pode ser considerado como um nó em uma extensa rede de inter-relações em movimento. O ser humano desenvolve através dessas relações, um “eu” ou pessoa (self) isto é um autocontrole egóico que é um aspecto do eu no qual o indivíduo se controla pela auto-instrução falada de acordo com sua auto-imagem ou imagem de si próprio. (BONIN, 1998, p. 59).

Nesse entendimento, há que se explorar a construção da subjetividade humana, além das características de todo o processo de construção, em termos de etapas, desenvolvimento, segundo afirma Morin (1996), em todos os campos onde o sujeito

transita e age. A arte, nesse aspecto, pode se constituir num alicerce básico para a fundamentação do sujeito na medida em que busca ajudar nessa noção do sujeito dentro-de-si.

Por isso, a educação precisa se comprometer com a formação das pessoas no que diz respeito não só à aquisição do conhecimento, mas, também, do significado e das representações que o sujeito faz dos objetos e situações com os quais ele constrói as suas relações.

Por sua vez, a importância da construção da subjetividade perpassa canais extremamente diversificados, demonstrando que o sujeito da contemporaneidade utiliza-se de várias formas de seu pensamento, do seu conhecimento e das estratégias da criatividade para um pleno desenvolvimento de suas características (e humanidade) num mundo marcado por mudanças e incertezas. No olhar de Morin (1996), a subjetividade vai sendo edificada a partir da complexidade existente na sociedade até chegar a uma complexidade cerebral. São níveis diferenciados que se integram no todo e que contribuem para que a subjetividade possa também ser construída através de valores, da linguagem, daquilo que se pode entender por liberdade.

Nas ciências humanas e sociais, a idéia de heterogeneidade e a pluralidade das identidades sociais não podem ser explicitadas por meio de discursos que unificam e que são universais, pois podem acabar se tornando um exercício arbitrário de submissão da diferença, ou seja, um silenciamento por detrás da neutralidade das vozes e desejos da sociedade. Dessa forma, podemos dizer que a incerteza, a contextualidade, a contingência, a singularidade, a particularidade começam a conviver, ou, mesmo, a substituir, em tal visão de ciência, a antiga idéia de conhecimento que pode abarcar a totalidade, descobrir a verdade e estabelecer leis gerais sobre o desenvolvimento histórico ou fenômenos da natureza.

Centraliza-se tal processo com suas dimensões históricas, sociais e científicas a partir da negação dos modelos unívocos e do reconhecimento da pluralidade. Nesse contexto, admite-se falar que diferentes subjetividades lutam por se fazer reconhecer segundo as próprias singularidades. Na sociedade contemporânea não há como homogeneizar os diferentes sujeitos, objetos e discursos, conforme almejava o projeto universalista da ciência, da filosofia e da política.

Na visão de Boaventura de Souza Santos (1989), novas necessidades e tentativas de soluções avultam quando profissionais de distintos campos se encontram diante dos limites e das insuficiências colocadas pelo paradigma firmado apenas na idéia de objetividade e

mensuração. Isso, necessariamente, sinaliza mudança em direção à valorização da subjetividade, das diferenças, quando se trata do novo modo de representar o mundo e as relações entre as coisas e pessoas que aí coexistem.

Para Guattari (1992, p.16), estamos diante da formação de um paradigma estético, pois, da mesma forma que um artista plástico, com suas novas criações a partir da palheta de que dispõe, surgem novas modalidades de subjetivação. Isso leva a uma mudança das mentalidades, bem como ao despontar de um novo modo de viver em sociedade. Nesse sentido, uma recomposição coletiva da sociedade teria de passar por uma “revolução molecular”, em que a subjetividade se ressignificar e se pudesse criar uma forma de democracia política e econômica, em que fossem respeitadas, principalmente, as diferenças culturais e individuais, de modo que o sujeito tivesse um lugar definido de forma singular.

No entanto, a reorganização democrática da sociedade não deveria passar simplesmente pelo desenvolvimento da ciência ou da técnica, definindo verdades existentes independentemente do sujeito, mas implicariam a participação e a criação do próprio sujeito. Seria, assim, uma transformação nas formas de promover a subjetividade, atingindo o modo de vida, as atividades políticas, as terapias, as pedagogias, os modos de funcionamento das instituições em geral.

Do prisma pedagógico, podemos verificar que a construção da subjetividade tem de privilegiar o social sem desprezar o individual, o que implica dizer que isso se torna um jogo com regras conhecidas ou desconhecidas e resultados imprevisíveis. A arte, nesse contexto, pode auxiliar novos olhares para educação, não como foco refletor, mas como uma luz que pode iluminar e deixar mais claros os momentos inerentes à formação do indivíduo. Afirmar Morin (1996, p. 110) que as subjetividades organizam-se nas redes das representações e referentes, com a construção de perspectivas que criam suposições, pressupostos, projetos, logo, desejos, motivações, expectativas. O olhar é, pois, sobre a transformação e a transmutação que se processa nas pessoas, crianças, jovens, adultos, idosos, pelas interações de caráter educativo, como também pelos auto-educativos.

Nesse sentido, o sujeito irá se construir na interação entre objetividade e subjetividade, partindo do pressuposto de que a realidade interna e a realidade externa se compõem na experiência de viver.

Assim, é muito importante apontar para a necessidade de uma tomada de consciência do que representa esta subjetividade no atual contexto, mostrando que ela nasce e vive em meio ao tremendo mar de conflitos existentes na sociedade. No dizer de Morin, convivemos com a incerteza e o risco. Sendo crível que os sujeitos cuja formação

de cidadania possam estar comprometidos enquanto educadores, é possível aceitar que é vivendo na incerteza, mas apostando na certeza, que a construção da subjetividade pode e deve ser auxiliada por uma educação mais crítica e consciente de seus valores na própria sociedade contemporânea. A educação, nessa perspectiva, talvez seja o eixo articulador entre esta contemporaneidade e a subjetividade a ser construída pelo próprio sujeito/aluno de nossas escolas.

### **3.2 – Aspectos pedagógicos da relação entre educação e imagem**

Compreender a importância da arte no processo educativo, entendida aqui como expressão de sentimentos e emoções, conforme vimos refletindo no decorrer do presente trabalho, é um dos principais motivos desta temática e tem como pano de fundo as constatações apresentadas no segundo capítulo. De acordo com a análise desenvolvida no referido capítulo, a sociedade industrial moderna, via mecanismo da indústria cultural, estaria pondo em xeque a subjetividade humana ao transformar a produção artística e cultural em mercadoria. Conforme a perspectiva dos autores já citados, a negação da subjetividade humana estaria ocorrendo por razões que dizem respeito à maneira como a sociedade industrial encontra-se estruturada. A formação da personalidade humana estaria sendo afetada pela cisão entre o sentir e o pensar, entre a razão e as emoções. A civilização ocidental desde logo adotou o postulado da razão como guia do agir humano. Tal opção, que deposita confiança total no princípio da racionalidade científica como base reguladora da vida, vem causando danos irreparáveis a outras dimensões básicas da vida humana, como no caso, dos valores, das emoções e dos sentimentos.

Neste sentido, ocorre na sociedade hodierna (racionalista) uma hipertrofia da razão em detrimento dos sentimentos e emoções. O predomínio da racionalidade tecnocientífica como modelo orientador da vida exerce forte influência sobre a estrutura curricular das escolas. Essa influência na estrutura curricular de nossas escolas torna-se perceptível quando observamos que a maior parte das disciplinas é de natureza tecnicista.

A supervalorização da racionalidade tecnocientífica em detrimento dos sentimentos e emoções é apontada como uma das principais causas da crise que se instala na sociedade moderna. A maneira exclusivista de conceber o conhecimento humano calcada na



separação metódica entre sujeito e objeto, como decorrência da dicotomia corpo / mente, conforme Capra, redundou na supervalorização da mente. Denota-se que

a divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental. Ela nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes “dentro” dos nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao trabalho manual; habilitou indústrias gigantescas a venderem produtos – especialmente para as mulheres – que nos proporcionem o “corpo ideal”; impediu os médicos de considerarem seriamente a dimensão psicológica das doenças e os psicoterapeutas de lidarem com o corpo de seus pacientes. Nas ciências humanas, a divisão cartesiana redundou em interminável confusão acerca da relação entre mente e cérebro (CAPRA, 1991, p. 55).

Na tentativa de nos ajudar a esclarecer a questão, nesta parte do presente texto tomamos por referência a obra *Por que arte-educação*, de João Francisco Duarte Júnior.

Comumente, ouvimos afirmar que uma das principais diferenças entre o homem e os animais consiste na racionalidade, concepção que, em nossos dias, apresenta-se de forma vaga. Devemos nos perguntar que tipo de racionalidade nos distingue dos animais, pois a racionalidade de tipo tecnocientífico produz indivíduos meramente autômatos. No entanto, não podemos negar que, por sermos dotados de racionalidade, somos distintos dos animais. Pela racionalidade, somos capazes de produzir símbolos e de expressá-los por meio da palavra.

A palavra, o símbolo, possibilita ao homem transcender a realidade do mundo que o cerca, agir de forma consciente, refletir sobre a sua própria ação, moldar o meio onde vive de acordo com as suas próprias necessidades. Nesse sentido, afirma Duarte Júnior:

O homem não está preso a seu corpo e a seu presente como está o animal, mas tem consciência de outras dimensões e de outros tempos. A consciência humana é, desta forma, produto de sua capacidade simbólica, produto de sua palavra. O que faz o homem ter uma vida qualitativamente diferente de todas as demais formas de vida. O ser humano tem uma consciência reflexiva, isto é, pode pensar em si próprio, pode tomar-se como objeto de seu pensamento (DUARTE JÚNIOR, 1996, p.19).

A capacidade reflexiva possibilita ao homem atribuir sentido às suas próprias ações, organizar e transformar o mundo em que vive. As sensações e percepções que atingem o homem são filtradas pela linguagem humana e recebem uma significação. Por isso, a ação humana se dá “em função dos significados que ele imprime à realidade. Age segundo a significação que sua linguagem permite” (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 20). Nesse sentido, o homem não atribui sentido somente às suas ações, mas também à sua própria vida. Por isso, o homem, distintamente dos animais, não vive somente em função da manutenção da vida biológica através do trabalho, mas em função de ideais utópicos e do cultivo de valores. Estamos em constante busca de significação para as nossas experiências de vida. Em virtude desta busca constante,

a vida humana não é apenas vida (física), mas existência, ou seja, comporta um sentido. E este sentido são as palavras que nos dão. A linguagem – e através dela os valores, os significados – fundamenta e estrutura nossa existência nesta terra (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 21).

A tentativa de explicar nossas experiências vividas por meio dos símbolos (palavra) é constante. Toda vez que fazemos uma experiência nova, procuramos transmiti-la aos amigos por meio dos símbolos da palavra. Toda tentativa de explicar a experiência pela qual passamos consiste em dar sentido ao vivenciado. Sempre que nos deparamos com coisas novas, com novos conceitos, em vista de torná-los compreensíveis, procuramos relacioná-los com experiências vivenciadas anteriormente. “Todos os novos conceitos que aprendemos, nós os compreendemos por referência às nossas experiências anteriores” (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 22).

O homem distingue-se dos animais justamente por transformar a experiência vivida num símbolo. Os animais irracionais não poderão transmitir suas experiências vividas para os seus companheiros. Essa capacidade humana de transformar a experiência vivida num símbolo e atribuir-lhe um significado permite aos homens educarem-se uns aos outros. A capacidade humana de abstração e de atribuir significado imediato a sua vivência a partir de experiências passadas possibilita ao homem agir quando se depara com novas situações; por isso, a aprendizagem do ser humano não pode se reduzir ao mero adestramento. O ser humano precisa aprender a fazer abstração. Nesse sentido, Duarte Júnior faz a seguinte distinção: “No adestramento há uma resposta fixa a um sinal, também fixo. Na

aprendizagem há a abstração do significado que os símbolos permitem. E apenas o homem constrói símbolos” (1996, p. 24).

Aprender, portanto, não é decorar; aprender implica vivenciar. O ser humano retém para si somente aquilo que é importante para a sua vida. Tudo o que foge ao âmbito do cotidiano do dia-a-dia, dos valores cultivados na comunidade, não é retido. Podemos tomar como exemplo os conteúdos que decoramos para fazer uma prova na escola. Gradualmente, após a prova, o conteúdo que foi decorado vai desaparecendo de nossa memória, porque não faz parte do nosso mundo, não é utilizado no nosso cotidiano.

Uma educação que queira simplesmente transmitir conteúdos que estão distantes da realidade vivida pelos alunos não produz aprendizagem. Em razão disso, o autor é contundente ao afirmar:

Aprender não é decorar. Aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem. Já, o decorar, é algo assim como o que ocorre com o animal: uma resposta fixa, sem criatividade, a um estímulo fixo (DUARTE JÚNIOR, 1996, p.25).

O “aprender” mobiliza todas as dimensões humanas em seu conjunto. Não se trata de uma atividade isolada e estritamente intelectual, cuja significação está distante da sua vida cotidiana.

Estudos demonstram que a sociedade contemporânea vivencia uma profunda crise existencial, a qual tem suas razões. Se, por um lado, a humanidade tem conquistado um elevado nível de conhecimento tecnocientífico, o que é importante, pois proporciona uma vida mais confortável ao homem, por outro, esse tipo de conhecimento tecnocientífico não instrui o homem para resolver problemas do cotidiano da vida. Torna-se cada vez mais comum o aparecimento de doenças como estresse, depressão, entre outros. Sem dúvida, essas doenças se originam em parte da hiperespecialização reducionista e fragmentária do conhecimento tecnocientífico. Conforme pondera Rubem Alves:

A especialização pode transformar-se numa perigosa fraqueza. Um animal que só desenvolvesse e especializasse os olhos se tornaria um gênio no mudo das cores e das formas, mas se tornaria incapaz de perceber o mundo dos sons e dos odores. E isto pode ser fatal para a sobrevivência. (...) A ciência não é um órgão novo de conhecimento. A ciência é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isto pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos (ALVES, 1981, p.12).

O perigo da especialização reside, como bem destaca Alves, na visão restrita e parcial que proporciona. O domínio dos campos restritivos do conhecimento resultou em perdas não só no que diz respeito à abrangência, mas também na qualidade das conclusões obtidas. Ocorreu uma desvinculação do conhecimento (o técnico-científico) com a realidade da vida. Com essa desvinculação, perdeu-se também todo e qualquer caráter sensorial, estético e, por que não, também humano. Duarte Júnior destaca a importância que tem a educação da sensibilidade nos seguintes termos:

Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. Contra uma especialização míope, que obriga a percepção parcial de setores da realidade, com a decorrente perda de qualidade na vida e na visão desses profissionais do muito pouco, defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido (DUARTE JÚNIOR, 2006, p.171).

Para enfrentar a crise pela qual atravessa a humanidade, o sujeito não pode mais ser entendido conforme haviam preconizado os iluministas, ou seja, dando ênfase à capacidade racional do sujeito. É preciso formar um sujeito sensível, aberto às manifestações do mundo particular do seu entorno, mas que também mantenha a consciência articulada com a cultura planetária. Ao que parece, um dos desafios da educação é formar um sujeito capaz de

buscar o universal no particular, e vice-versa, parece construir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógico-conceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 172).

O campo de abrangência da razão precisa ser ampliado, não se limitar estritamente a procedimentos técnicos do operar lógico formal apartado dos sentimentos, da sensibilidade e das emoções. A razão precisa abranger todo o saber produzido pela estesia humana. O desenvolvimento da racionalidade é algo importante para a humanidade. No caso, o desafio consiste em torná-la mais humana, em resgatar a dimensão humana da razão, que nos últimos tempos vem sendo deixada de lado. Entretanto, há quem defenda que qualquer alteração nos métodos de procedimento científico resultaria na destruição da ciência. É preciso considerar que o método de conhecimento científico atual é resultado de um processo de criação e aperfeiçoamento do conhecer; por ser resultado de um processo de criação e aperfeiçoamento, está aberto a transformações. Nesse sentido, antes de ser tomado como definitivo, o conhecimento deve ser visto como suscetível de suplantação por outro, desde que proporcione ganhos qualitativos à vida humana. Capra acredita que é possível haver uma ciência que não se limite a utilização da matemática. O autor expressa sua posição ao responder ao seguinte questionamento:

pode haver uma ciência que não se baseie exclusivamente na mediação, uma compreensão da realidade que inclua qualidade e experiência e que, no entanto, possa ainda ser chamada de ciência? Acredito que tal entendimento é, de fato, possível. A ciência, em minha opinião, não precisa ficar restrita a mediações e análises quantitativas. Estou preparado para chamar de científica qualquer abordagem do conhecimento que satisfaça duas condições: todo conhecimento deve basear-se na observação sistemática e expressar-se em termos de modelos autocoerentes, mas limitados e aproximados. Esses requisitos – a base e o processo de construção de modelos – representam, em minha opinião, os dois elementos essenciais do método científico. Outros aspectos, como a quantificação ou o uso da matemática, são frequentemente desejáveis, mas não fundamentais (CAPRA, 1991, p.367).

É com base nessa perspectiva de suplantação do modelo de ciência em vigência em nossos dias que podemos manter viva a esperança de construir uma sociedade mais humana. Para tanto, é preciso alargar as fronteiras do saber (racional restritivo). Produzir conhecimento transdisciplinar é indubitável, mas depende de sujeitos dotados de capacidade de percepção mais ampla da realidade que não somente da racionalidade instrumental. A escola, da maneira como se encontra estruturada em nossos dias, tende a reforçar o intelectualismo de nossa civilização na medida em que se preocupa mais com a transmissão (treinamento) de informações aos alunos do que com a formação humana, para a vida. Valoriza-se atualmente a educação do indivíduo isolado, onde cada qual é responsável por construir conhecimento próprio e, para conquistar seu espaço na sociedade deve competir com os outros. Nesse sentido, o indivíduo é obrigado a

aprender aqueles conceitos já “prontos”, “objetivos”, que a escola veicula a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existenciais de cada um. Neste processo os educandos não têm oportunidade de elaborar sua “visão de mundo”, a partir de suas próprias percepções e sentimentos (DUARTE JÚNIOR, 1996, p.65).

A formação da subjetividade individual estaria sendo, nesse processo impostor, obliterada. De forma conjunta, também os sentimentos e as emoções estariam sendo reprimidos via processo impostor, autoritário. Por meio da arte poder-se-ia despertar em cada indivíduo sua maneira particular de sentir e de compreender a realidade. Em nosso contexto educacional, despertar o indivíduo para fazer experiência particular de “símbolos” de arte e mesmo da realidade social torna-se uma necessidade, a qual resultaria num ganho qualitativo para o processo educacional, já que o desenvolvimento de todos os outros processos racionais é resultado da assimilação particular que cada indivíduo faz.

A educação pelos sentidos (sentimentos e emoções) significaria libertar o indivíduo do processo de repressão formalístico da sociedade industrial. Por isso,

conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio “eu” é tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial (DUARTE JÚNIOR, 1996, p.66-67).

Fazer experiência estética significa despertar a imaginação a fim de transpor os limites que o cotidiano da vida impõe. Nesse sentido, a arte se apresenta como elemento que possibilita transpor as preocupações funcionais e corriqueiras do dia-a-dia, que na maioria das vezes absorvem o sujeito em sua integralidade impedindo-o de dispor de tempo para “sonhar” e “fantasiar”. A escola, da forma como se encontra estruturada, não abre espaço para que o educando desenvolva sua criatividade, na medida em que enfatiza a transmissão de informações contendo respostas prontas.

A arte serve de estímulo constante para que a imaginação crie novas realidades, novos mundos, novas possibilidades de ser e de sentir. Por meio da arte, a imaginação é provocada a atuar, rompendo o espaço restrito que o cotidiano lhe reserva. A civilização racionalista discrimina a imaginação, o sonho e a utopia por conceber esses aspectos como perniciosos, fonte de erro e causadores de confusão; por isso devem ser banidos da sociedade, pois são impróprios para conhecer a realidade. A civilização racionalista deseja que os indivíduos se adaptem à realidade sem carregar consigo sonhos e utopias de um mundo melhor. Banir os sonhos e as utopias seria algo extremamente prejudicial para a humanidade, pois são os sonhos e as utopias que servem de motivação para lutarmos pela construção de um mundo mais humano e justo. De acordo com Duarte Júnior,

são os nossos sonhos e projetos que movem o mundo. É aquilo que ainda não tenho, que ainda não consegui, que me faz ir à luta; que me faz trabalhar para alterar a “realidade”. Preso as coisas “como são” o homem seria idêntico aos animais, que se adaptam ao meio, sem utopias e projetos transformadores. De onde se conclui que a utopia, antes de ser mera fantasia de loucos e poetas, é um fator fundamental na construção do mundo humano. Através de visões utópicas o homem desperta para outras realidades possíveis, diversas daquela em que ele está inserido (DUARTE JÚNIOR, 1996, p.67).

A arte possibilita estabelecer a união entre o indivíduo e o todo. Por meio da arte temos a oportunidade de conhecer coisas que não seriam acessíveis à nossa experiência cotidiana. Podemos tomar como exemplo as telas de Portinari, pois, ao contemplá-las, podemos descobrir sentimentos mesmo que estes não tenham sido acessíveis e experienciados em nosso dia-a-dia. Portanto, a arte ao representar situações mesmo que distantes do nosso cotidiano, possibilita-nos acessar os sentimentos vivenciados na época e no contexto histórico em que foi criada, forjando em cada sujeito as bases para

compreendê-los. O sentimento da época nada mais é do que a expressão de determinados códigos. Poderíamos dizer que, pelo fato de a arte associar o saber sensível ao saber inteligível, torna-se um elemento fundamental para humanizar a razão já que o processo do conhecimento pelo viés da arte

articula-se entre aquilo que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado). Ao possibilitar-nos o acesso a outras situações e experiências, pela via do sentimento, a arte constrói em nós as bases para uma compreensão maior de tais situações. Porque a simples transmissão de conhecimentos verbais, que não se ligam de forma alguma aos sentimentos dos indivíduos, não é garantia de que um processo de real aprendizagem ocorra. O ditado popular “o que os olhos não vêem o coração não sente”, poder-se-ia então acrescentar: “e a cabeça não apreende”. Permitir (através da arte) uma maior vivência dos sentimentos é, desta forma abranger o processo da aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer a escola tradicional (DUARTE JÚNIOR, 1996, P.69).

Na acepção de Barbosa (2001, p.5), torna-se impossível vislumbrar uma educação intelectual, formal ou informal, elitista ou popular, sem pensar em arte, uma vez que a inteligência não se desenvolve de forma integral sem o desenrolar do pensamento divergente, do pensar na perspectiva visual e presente que faz parte da arte. Além disso, se queremos uma educação que transponha o intelectual e se torne humanizadora, é preciso privilegiar a arte, para que venham à tona a percepção e a imaginação, com o fim de desenvolver a capacidade de criar e transformar a realidade circundante.

Para Barbosa (2001.p.19), ainda que se caracterizem como uns produtos de fantasia e de imaginação não podem ver a arte dissociada da economia, da política e dos padrões sociais que vigem nos grupos sociais. Nesse contexto, idéias, emoções, linguagens modificam-se de tempos em tempos, bem como de lugar para lugar, não havendo aí visão que não seja influenciada e se dê de forma isolada.

Vivemos num mundo que está cercado de imagens, que não se restringem somente ao sistema visual. Nesse aspecto, Santaella (1992, p.38-39) afirma que “imagem é um tipo especial de representação (quase pictórica) que descreve a informação e ocorre num meio espacial”. Assim, “o fato do tipo especial de representação ser quase e não inteiramente pictórica salva definição do exclusivismo de se conceber a imagem como um processo



estritamente visual, pois há imagens sonoras, auditivas, assim como há imagens puramente táteis”.

Geralmente, as pessoas enfrentam certa dificuldade para o entendimento das manifestações dos códigos estéticos, que fazem parte de qualquer sistema, ou também de serem imagens artísticas ou estéticas. O que vemos são alguns alegando não gostarem ou não terem interesse por tais produtos, talvez até para disfarçar o próprio desconhecimento; já outros demonstram um certo entendimento, mas não querem discuti-los; e, por fim, outro grupo busca interpretações seguindo critérios extra-estéticos, baseados em emoções e sentimentos, chegando até à valoração comercial. (RAMALHO; OLIVEIRA, 1998, p.4).

Ainda que uma gama de produção de significados esteja expressa num tipo especial de produto, qual seja, a imagem estética, uma boa parte das pessoas não consegue chegar a seus significados. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se ensina a gramática, percebida, segundo Greimas e Courtés, (1989, p. 212), como os “modos de existência e de funcionamento de uma língua natural”, também deveriam as políticas educacionais priorizar a aprendizagem da gramática da imagem.

Segundo declara Ramalho e Oliveira (1998), ter acesso à significação da imagem implica apreensão do conhecimento de uma área específica; logo, exige um processo de aprendizagem como as demais áreas do saber. No ambiente familiar, nas relações interpessoais, em que predomina a educação informal, pouco vemos a circulação de conhecimentos sobre arte e estética. O que percebemos, quando algum conhecimento aflora, é o predomínio de referências que têm por base valorações questionáveis e que são alheias ao conhecimento específico da matéria. Nesse sentido, vale trazer à baila as indicações para certos filmes simplesmente porque receberam Oscar, bem como uma peça teatral em que trabalha ator ou atriz de sucesso televisivo, por exemplo. Torna-se importante aludir ainda que,

na televisão comercial, os princípios estéticos são sobejamente utilizados, mas raramente e superficialmente discutidos. Até porque, talvez não haja o interesse de contribuir para a preparação de leitores ou tradutores de sons e imagens, que passariam a ser mais críticos e mais refratários diante de certos artifícios característicos deste meio, como a propaganda subliminar ou o *merchandising*. (RAMALHO; OLIVEIRA, 1998, p. 5)

Isso sinaliza que, além da escola, outros meios podem ser disponíveis para oportunizar às pessoas o acesso aos bens estéticos, que não têm sido devidamente explorados e aproveitados. De forma genérica, a clara precariedade do ensino oficial permite apenas uma pequena contribuição para que a situação se modifique. De forma mais específica,

a centralização dos conteúdos de comunicação e expressão no verbal, os enfoques adotados no ensino de história, a ausência ou a fragilidade do ensino de filosofia, o entendimento de que a arte na educação tem como objetivo, apenas, o lazer, sendo considerada ainda um luxo, atividade prioritariamente feminina ou trabalho manual, as poucas oportunidades em termos de apoio por parte dos órgãos de fomento à pesquisa acadêmica na área de arte, a oferta reduzida, em relação a outras áreas, de bolsas de pós-graduação para professores, o número insuficiente de grupos de pesquisas permanentes, que conduzam uma investigação acadêmica específica e sistemática, além da escassa bibliografia em português sobre o ensino de arte são fatores que interferem, negativamente, na preparação dos sujeitos para o acesso ao universo de significados e sentidos expressos em forma de arte. (RAMALHO; OLIVEIRA, 1998, p. 6).

Diante de tal constatação, as imagens artísticas criadas pelo homem tornam-se herméticas para grande parte das pessoas, enquanto outra parcela menor recebe uma leitura superficial, ingênua ou fora de seu real conteúdo, chegando até à carga de poder de persuadir que as manifestações desses códigos oferecem. E o que percebemos é um distanciamento da população brasileira, com uma certa estranheza no que concerne a produções estéticas. (RAMALHO; OLIVEIRA, 1998).

Com base nesses argumentos procuramos delimitar um caminho que oportunize a compreensão das imagens, por meio de uma leitura que ultrapasse o nível do superficial e busque alcançar a significação, levando em conta a complexidade inerente às manifestações e códigos individuais de cada observação, de uma maneira generalizada. No entanto, alerta Freitag (1987, p.69) que não devemos esquecer, na pressa de construir uma proposta que contemple o universo populacional em fase escolar, que correremos o risco de uma certa vulgarização. Nesse sentido, traduz-se uma crítica à banalização da cultura e da educação que, aos poucos, pode se instalar numa forma de dominação social. São a pseudocultura e a semi-educação que devem ser evitadas quando queremos que o público em geral tenha acesso aos bens artísticos e culturais.

A leitura de imagem, nessa perspectiva, assume um papel muito importante, o que se traduz em formar os sujeitos para serem mais que meros espectadores e receptores, ou seja, interlocutores, que possam também produzir significados e que recriem a imagem. Contudo, para que tal aconteça há que contar com professores que primem pelo conhecimento da causas subjacentes às imagens produzidas, através de técnicas artísticas, que seriam o conteúdo da disciplina e, ainda de, métodos passíveis de serem trabalhados.

### 3.3 Complexidade na educação imagética

O paradigma do mundo da vida, no qual vige o desejo, a liberdade e o conhecimento, é o da complexidade. Complexidade implica que o ambiente é indeterminístico, isto é, impossível nomear todas as variáveis relevantes. Conseqüentemente, o acaso, o imprevisível e o erro são irredutíveis a qualquer programação postulada antecipadamente. Daí a necessidade da inclusão do momento, da reflexão incluída, das informações produzidas pela operação do próprio processo.

Nesse aspecto, um rápido olhar sobre as informações cotidianas que se vêem pelos jornais permite observar que a maior parte dos problemas globais, bem como os do cotidiano, caracterizam-se pela interconexão de diferentes dimensões, que se revelam em toda a sua complexidade, representando, assim, a emergência dos processos, fatos ou objetos multidimensionais, multirreferenciais, interativos e com componentes de aleatoriedade que demonstram inflexíveis incertezas.

A complexidade é uma forma de pensar que vincula tanto a ordem, o universal e o regular, como a desordem, o particular e o devir. Do ponto de vista etimológico, o vocábulo “complexo” tem origem no latim *complexus* e compõe-se de elementos diversos, do que está tecido em conjunto. De acordo com Almeida (2002, p. 29), “a dialógica do uno e do múltiplo, que caracteriza a complexidade, afasta-se definitivamente do generalismo estéril das leis gerais, tanto quanto do relativismo pueril que insulariza o singular”. Dessa maneira, tanto singularidades quanto características universais são resguardadas no pensamento complexo.

Assim, à primeira vista, a complexidade apresenta-se como um tecido inseparável e heterogêneo que traz uma paradoxal relação do individual com o múltiplo, tecida de

eventos, ações, interações, retroações, determinações que constituem um fenômeno mundial. Contém, nesse sentido, alguns rasgos perturbadores que levam à desordem, à ambigüidade e à incerteza. Hoje a complexidade faz parte do contexto mundial.

Morin, em sua obra, refere o pensamento complexo como produto de um método de complexificação do conhecimento que se traduz em uma reforma do pensamento, construindo sua perspectiva, respaldando-se especialmente na teoria sistêmica, na cibernética de segunda ordem e na teoria da informação. Essa complexidade é paradigmática em muitos sentidos, quando se organiza a partir dos novos paradigmas das ciências, reordena o conhecimento e aplica-se a toda e qualquer realidade. Ressalta-se, nesse contexto, a sua concentração na complexidade humana e social, cujo grau é bem maior.

Nas ciências, o aparecimento da complexidade permitiu uma volta na compreensão deste termo, levando, inclusive, à necessidade de se redeclarar a mesma dinâmica para o conhecimento e a compreensão. Para Morin, o advento da ciência, aliada à afirmação da racionalidade cartesiana e à ciência moderna, contribuiu para uma explosão da racionalidade. Já com a chegada da urbanização, com o fenômeno da industrialização, mais recentemente com a inclusão da tecnologia, percebe-se uma fragmentação do conhecimento. O que Morin propõe, por meio do pensamento complexo, é o rejuntar da cultura geral, a cultura humana, a cultura técnica, a partir de visão bem mais larga de horizontes, como uma forma de reunir a parte e o todo, ou seja, numa perspectiva de pensar a globalidade, na ótica das questões humanas.

Vivemos, segundo Morin (1991, p. 16), sob a égide dos princípios de disjunção, de redução e de abstração, que se pode denominar como “paradigma da simplificação”. Tal paradigma, que direcionou o pensamento ocidental desde o século XVII, possibilitou, sem contestação, os avanços do conhecimento científico, bem como o pensamento filosófico, trouxe implicações nocivas que só começam a se desvelar no século XX.

A disjunção, abordada por Morin, que torna cada vez mais escasso o elo entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, pretende privar a ciência de toda e qualquer possibilidade de se conhecer, de se refletir e, ainda, se conceber a si mesmo de forma científica. Para amenizar tal disjunção, vem outra simplificação, que é a redução do complexo para o simples, qual seja, reduzir o biológico ao físico, o humano ao biológico. Além disso,

uma hiperespecialização devia ainda rasgar e retalhar o tecido complexo das realidades, e fazer crer que o corte arbitrário operado sobre o real era o próprio real. Ao mesmo tempo, o ideal do conhecimento científico clássico era descobrir, por detrás da complexidade aparente dos fenômenos, uma Ordem perfeita legislando uma máquina perpétua (o cosmos), ela própria feita de microelemento (os átomos) reunidos diferentemente em objectos e sistemas. (MORIN, 1991, p. 17).

O pensamento simplificador que aos poucos se impõe não consegue, traduz Morin, perceber a conjunção do uno e também do múltiplo, justapondo a diversidade, deixando de lado a unidade. Nesse limiar, atinge-se a inteligência cega que arrasa os conjuntos e as totalidades, deixando no isolamento os objetos fora daquilo que os envolve; que

não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chaves são desintegradas. Passam entre as fendas que separam as disciplinas. As disciplinas das ciências humanas já não têm mais necessidade da noção de homem. E os pedantes cegos concluem daí que o homem não tem existência, senão ilusória. (MORIN, 1991, p. 18).

Com as disciplinas das ciências humanas restringindo a importância da reflexão sobre a noção de homem, na visão de Morin (1991), só poderá advir uma metodologia acrescida de uma produção de obscurantismo, pois deixa de existir o elo entre os elementos disjuntivos do conhecimento – se já não é possível reuni-los, também se torna impossível refletir sobre eles.

Nessa percepção, configura-se uma perspectiva transdisciplinar que, conforme Morin (1991, p.62), atualmente, é entendida como indisciplinar. A ciência como corpo de princípios resiste ao mínimo questionamento, rejeita com violência e despreza como não sendo científico tudo aquilo que não está de acordo com o modelo.

Esclarece Morin (1991) que um dos avanços na análise do cérebro humano está na constatação de que sua superioridade sobre o computador reside no lidar com o insuficiente e o vago. Nessa perspectiva,

é preciso doravante aceitar uma certa ambigüidade e uma ambigüidade certa (na relação sujeito/objeto, ordem/desordem, auto-hetero-organização). É preciso reconhecer fenômenos, como liberdade ou criatividade, inexplicáveis fora do quadro complexo, o único que permite a sua aparição. (MORIN, 1991, p. 44).

Logo, a simplicidade torna-se um paradigma para pôr ordem no universo, rejeitando sobremaneira a desordem, e isso vira lei, um princípio. Todavia, ao percebermos o uno e querê-lo, não percebemos também que esse uno se transforma em múltiplo. Temos então, segundo Morin (1991), a disjunção, quando o princípio da simplicidade separa o que está ligado, e a redução, une o que se encontra disperso. Essa complexa relação entre ordem, desordem e organização vem à tona quando fenômenos em desequilíbrio se apresentam imprescindíveis em casos em que produzir fenômenos organizados se torna importante para que a ordem aumente.

A partir daí, Morin (1991, p. 108) percebe a ordem como “repetição, constância, invariância, tudo que pode ser colocado sob a égide de uma relação altamente provável enquadrado sob a dependência de uma lei”. Já a desordem reside na “irregularidade, desvio em relação a uma estrutura dada, aleatório, imprevisibilidade”.

Dessa forma, estamos diante de uma dicotomia, na qual, segundo Morin (1991), de um lado, há um universo de ordem pura, onde não se teria inovação, criação, evolução; quem sabe, nem a existência humana; de outro, há a desordem pura, que também impossibilitaria a humanidade, uma vez que não haveria nenhum elemento que condicionasse uma organização. A ordem e a desordem são necessárias às organizações. Num universo composto de sistemas que sofrem o aumento da desordem, a organização da sua desintegração leva à sua repressão, captação e utilização.

Se o mundo da vida se apresenta irracional, caótico, fatalmente haverá conseqüências para o objeto da ciência, que não pode ser considerado como algo fixo, mas pode se transformar a cada momento. Conforme Morin (1977), a “única coisa que é real é a conjunção da ordem e da desordem”. Se o paradigma anterior calcava-se em torno das idéias de ordem, lei, determinação e objetividade, estão agora diante da concepção de ciência que consagra uma articulação conceitual entre a ordem, a desordem, a interação e a organização.

Com isso, não queremos dizer que tudo seja caos, pois a ordem também existe, ainda que complemente a desordem. A racionalidade não poderia ser mais vista como sinônimo de certeza, nem a probabilidade teria o sentido de ignorância. A complexidade, assim, envolveria a idéia de uma busca de saídas para a crise do determinismo. Os fenômenos, quer do mundo físico, do biológico, quer do social, podem ser percebidos em várias dimensões. Não se vê mais sujeito e objeto como separados, mas, sim, coexistindo numa relação sempre instável e em mudança.

Nesse entrelaçamento de múltiplos componentes emerge o sujeito como uma qualidade fundamental, possuidor de marcas características, entre elas um sistema neurocerebral, que agrega conhecimento e comportamento; a afetividade e marcas especificamente humanas como a linguagem e a cultura; a liberdade, como possibilidade de escolhas entre diversas alternativas e o sentimento de amor. Morin (2002, p. 49), nesse patamar, afirma que “somos os únicos, na Terra, entre os seres vivos, a dispor de um aparelho cerebral hipercomplexo, os únicos a dispor de uma linguagem de articulação dupla para a comunicação entre os indivíduos, os únicos a dispor de consciência [...]”.

O sujeito, assim, firma-se pela consciência do pensamento, da existência e da finitude, marcada pela vida e morte, pelo acaso, pela incerteza e pelo risco. Para Morin (1996, p. 54), “é justamente o conhecimento que nos põe frente à tragédia da subjetividade”. A tragédia da existência do sujeito está associada, primeiramente, à idéia de que o “eu” deve emergir e, ainda, à idéia de que o sujeito vive, por natureza, a dicotomia entre o tudo e o nada, entre estar no centro do mundo (princípio egocêntrico) e, ao mesmo tempo, ser minúsculo e efêmero no universo.

Estamos constantemente buscando o sentido de nossa existência. Assim, quem sou? De onde vim? Para onde vou? Por que estou neste mundo? são questões que nos assombram diariamente, fazendo a história do conhecimento. No entanto, esse querer saber sempre mais das nossas vidas nos leva a ignorar também cada vez mais, configurando a noção de incompletude do conhecimento.

Por sua vez, a ciência, nos anos mais recentes, tem apontado o humano não mais como o centro do universo, o início de tudo, não mais como um sujeito livre de todas as determinações. A negação se faz presente na constituição do nosso próprio lugar.

De acordo com Morin (1996, p. 55), apenas por um pensamento complexo, “capaz de unir conceitos que se rechaçam entre si e que são suprimidos e catalogados em compartimentos fechados”, é que se pode atingir a idéia de sujeito. Assinala que o sujeito humano é complexo por natureza e por definição. É, assim, engraçado pois, ao mesmo

tempo se mostra como singular e comum, comunicador e incomunicável. Há, por isso, que se incorporá-lo à trindade humana, situá-lo numa cultura, numa história. (MORIN, 2002).

Nesse sentido, Baggio (2005) evidencia que o mundo, na ótica tradicional, era quase inquestionável até o final do século XIX, quer do ponto de vista teológico, quer sob a égide filosófica e científica. Nesse contexto, a desordem sempre ficou em oposição e inferioridade à ordem; conseqüentemente, foi necessário pôr fim à desordem para que o mundo tomasse corpo. Somente a ordem pode criar, e isso é válido, seja para o mundo físico, seja para o mundo biológico. Por sua complexidade, o ser humano já precisou e necessita de muito mais ordem.

No entanto, assinala Baggio, numa clara visão há que se ter presente que

onde a ordem impera de modo absoluto, radical, constitui-se sistema isolado, girando sobre si próprio, sem nenhuma possibilidade da novidade [...] a desordem e a ordem se confundem. Um sistema em que a entropia chega a seu ponto máximo pode ser considerado tanto de ordem absoluta como de desordem absoluta, pois nele não acontecerá nenhum tipo de organização. Tradicionalmente a entropia é apresentada como estado de desordem, mas esta e concepção do final do século XIX e início do século XX, a qual precisamos rever, pois ordem e a desordem ganharam outros significados.(BAGGIO, 2005, p. 55-56).

Ao perceber a entropia como estado de ordem ou desordem absoluta, Baggio (2000) prefere pensá-la como estado de ordem, por implicar aumento de equilíbrio, que, por sua vez, associa-se mais à noção de ordem, o que não ocorre com a desordem, que representa o desequilíbrio. O que importa é o desafio de ultrapassar essa radical separação de ordem e desordem, pois a possibilidade genésica deixa de existir sob a ótica da ordem ou da desordem absoluta quando se pretende um estado de homegeneização absoluto.

Para Morin (2005b, p. 80), há que se “conceber que a relação é, ao mesmo tempo: una, complementar, concorrente e antagônica”. A desordem faz parte da ordem humana. Na acepção de Baggio (2000), por ser decorrente dos progressos da complexidade, referido por Morin, a ordem humana reveste-se de ordem e desordem, por serem inerentes uma à outra. Além disso, ao considerá-lo hipercomplexo, declara Morin (2005b), o ser humano pode ter suas opressões amenizadas, ainda que tenha suas aptidões com vistas para a mudança.



Partindo, desse aspecto, Baggio (2000) vê a possibilidade de se construir uma pedagogia que inclua o erro e desordem, visando à superação da educação tradicional, caracterizada pela ordem e pela repetição. É um desafio do processo pedagógico a partir da complexificação do ser humano motivado para novas aptidões. Para tal, Morin (2005, p. 79) afirma que “toda teoria deve trazer agora a marca da desordem e da desintegração, toda a teoria deve relativizar a desordem, toda a teoria deve nuclear o conceito de organização”.

Morin assinala ainda que

hoje, há uma complexidade no sentido de que existe a interferência de conjuntos de fatores diversos, dentre os quais estão os fatores demográficos, os econômicos, os religiosos, os políticos, etc. Nossos problemas não podem ser mais concebidos como separados um dos outros. Nessas condições, compreendemos que o conhecimento que aprendemos nas escolas e nas universidades não é, evidentemente, adaptado a essa complexidade, que se torna cada vez mais importante para o destino de cada um de nós e também de cada nação, pois nos ensinam disciplinas distintas umas das outras – a economia, a filosofia da religião, a psicologia e a sociologia são todas ciências independentes – e, portanto, formamos mentes “míopes”, para não dizermos, “cegas” aos nossos problemas, pois a forma com que nosso conhecimento é passado adiante nos incapacita de ver os problemas fundamentais e globais (MORIN, 2007, p. 10).

Dessa maneira, assinala o autor, aquilo que é verdadeiro para cada um de nós, torna-se também mais verdadeiro para os grupos sociais humanos, sendo a complexidade não mais do que tal consciência. E o pensamento “complexo” não deixa de ser uma forma de trazer à baila essa consciência, uma vez que a maneira como se percebe ou se pensa a partir do conhecimento impossibilita tal ação.

O “fenômeno” imagético vem provocando debate sobre o deslocamento de foco e a mudança de perspectiva com relação à produção, transmissão de conhecimento e de informações. A onipresença da imagem nos mais diversos espaços, sejam privados (íntimos), sejam sociais, sem que haja uma preparação dos sujeitos para decodificá-la (recontextualizá-la), acaba se tornando um problema desafiador principalmente em termos educacionais, ainda mais em nossos dias, quando as pessoas não reservam tempo para analisar, refletir, ou seja, para ampliar e construir sua própria capacidade imaginativa sobre o mundo.

O modo de proceder pedagógico baseado em princípios tradicionais entra em crise, pois o “tempo” “pós-moderno” é marcado pelo movimento, pela exteriorização, pela comunicação, pela transitoriedade, pelo efêmero, ou seja, pelo frívolo. O pós-moderno emerge pela autonomia de opção de cada indivíduo. É uma manifestação que se distingue dos tempos modernos, ou, pelo menos, do ideal utópico moderno almejado pelos iluministas, marcado pela formação interior e influenciado pelas leis morais da tradição. A ação pedagógica que não contemple a perspectiva sensacionalista, de espetáculo, é tida como ultrapassada. Conforme Trevisan,

vivemos a cultura do espetáculo que nos assombra ou encanta sem que muitas vezes saibamos como reagir, nas instituições educativas, diante da força de sedução ou de impacto que ela produz. A emergência da cultura imagística está exigindo uma nova forma de reflexão sobre a teoria e a prática pedagógicas, uma verdadeira transformação da pedagogia e dos cursos de licenciatura, uma vez que essa nova linguagem não é mais tributária do domínio conceitual simplesmente, mas o determina muitas vezes (TREVISAN, 2002, p. 22-23).

Nesse sentido, é necessário compreender o potencial pedagógico que a imagem apresenta. A emergência do imagético exige que se repense tanto a teoria como a prática pedagógica vigente no meio educacional, pois o predomínio da “linguagem conceitual” torna-se deficiente no sentido de preparar os sujeitos para desenvolverem análise reflexiva, crítica e criativa sobre a linguagem imagética. O sujeito necessita ser educado para construir seu próprio arcabouço imaginário do mundo sem que este seja somente imposto de fora.

O processo formativo escolar, em nosso tempo, necessita ser repensado, pois, em virtude da emergência de diferentes formas de linguagens, constata-se que os currículos escolares apresentam deficiência pelo fato de não apresentarem uma proposta concreta que contemple e abranja outras formas de linguagem que não a “técnico-conceitual” ou “tecnocientífica”. A formação escolar, na contemporaneidade, em razão da emergência verticalizadora do paradigma técnico-científico centrado na linguagem lógico-matemática, ignora ou trata com pouco valor as outras formas de linguagem, como a imagética (estética).

Portanto, faz-se necessário incluir nos processos pedagógicos recursos didáticos que utilizem diferentes linguagens nas escolas, para que os sujeitos tenham condições de refletir

criticamente sobre o que é transmitido (centrado na imagem) pelos meios de comunicação de massa, especialmente pela televisão, pela internet, pelo rádio (que abrange os sistemas cênico, musical, audiovisual e, mesmo, o verbal). É preciso capacitar os sujeitos para que tenham condições de “fazer leitura do mundo”, de imagens, ou seja, capacitá-los para que compreendam o mundo como um conjunto de “sistemas”, de “organismos” interligados.

Dessa forma, o indivíduo, mesmo na sua singularidade, contém o todo da espécie e também o todo da sociedade. O indivíduo constitui-se, portanto, dessa complexidade trinitária (indivíduo-sociedade-espécie). A auto-afirmação do indivíduo enquanto sujeito é compreendida por Morin através da noção de egocentrismo, o que lhe permite elaborar o conceito de sujeito. Morin define sujeito da seguinte forma: “Ser sujeito é se auto-afirmar situando-se no centro do seu mundo, o que é literalmente expresso pela noção de egocentrismo” (2005b, p.19).

Morin destaca que a auto-afirmação do sujeito compreende dois princípios, a saber, o da exclusão e o da inclusão. O princípio da exclusão é aquele que não permite que a identidade do eu seja invadida; dito de outra forma impede que outro indivíduo ocupe a identidade do eu, ou seja, o eu não pode ser substituído por outro eu que não o próprio eu. “O princípio de exclusão significa que ninguém pode ocupar o espaço egocêntrico onde nos exprimimos pelo nosso eu. Dois gêmeos univitelinos podem ter tudo em comum, mas não o mesmo eu” (MORIN, 2005b, p.20). A fonte do egoísmo encontra-se no princípio da exclusão que promove certo embrutecimento e ousadia dos sujeitos. Nas palavras de Morin, “o princípio de exclusão é a fonte do egoísmo, capaz de exigir o sacrifício de tudo, da honra, da pátria e da família” (2005b, p. 20). Nesse sentido, o princípio da exclusão desenvolve papel importante, porque é garantidor da identidade de cada indivíduo.

De maneira antagônica e complementar, o sujeito é dotado também do princípio de inclusão, que possibilita a ampliação do eu na medida em que insere este numa esfera mais complexa e, ao mesmo tempo, faz com que este eu singular incorpore essa esfera mais ampla em si. Morin é bastante claro ao se expressar sobre o princípio da inclusão: “O sujeito comporta também, de maneira antagônica e complementar, um princípio de inclusão que lhe permite incluir o seu Eu num Nós (casal, família, pátria, partido) e, conseqüentemente, incluir em si esse Nós no centro do seu mundo” (2005b, p.20). É via princípio da inclusão que o sujeito pode organizar sua vida voltando suas preocupações e iniciativas em prol da comunidade, atitude que se apresenta como contrária ao princípio da exclusão. O princípio da inclusão caracteriza-se pela tendência à abertura e à relação com o outro, ao altruísmo.

O princípio da exclusão comanda o “para si” e o princípio da inclusão comanda o “para nós” e o “para o outro”. Cada um, no interior da sociedade, de acordo com a sua constituição da personalidade/identidade, potencializa a tendência para a prática do altruísmo (abertura, inclusão) ou para a prática do egoísmo (repressão, exclusão).

O fechamento egocêntrico faz com que o outro nos seja estranho; a abertura altruísta o torna fraterno. O princípio egocêntrico potencialmente inclui a concorrência e o antagonismo em relação ao semelhante, até mesmo ao irmão, o que levou Caim ao assassinato. Nesse sentido, o sujeito carrega a morte do outro, mas, num sentido inverso, carrega o amor pelo outro. Alguns indivíduos são mais egoístas, outros mais altruístas e, geralmente, cada um oscila, em graus diferentes entre o egoísmo e o altruísmo (MORIN, 2005b, p. 20).

As personalidades, conforme as constatações de Morin podem, portanto, oscilar, tendendo a ser mais altruístas ou mais egoístas. Nesse sentido, para Morin, é papel de o sujeito conciliar estas duas polaridades, a saber, altruísmo e egoísmo, pois “ser sujeito é associar egoísmo e altruísmo” (2005b, p.21). Essa constatação leva Morin a formular o que se poderia dizer um imperativo ético, que consiste no seguinte: “Todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo assim como a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo” (2005b, p. 21). Tal imperativo ético implica um ato de religação ética do sujeito consigo mesmo, com a comunidade e a sociedade, com o outro e com a espécie humana (MORIN, 2005b, p. 21).

Entretanto, o mesmo autor, reconhece que “as sociedades não conseguem impor as suas normas éticas a todos os indivíduos” (2005b, p. 22). Tal constatação demonstra certo descrédito ético do autor com relação à sociedade do conhecimento. Em outra passagem Morin diagnostica por que a sociedade do conhecimento vivencia uma crise ética:

A ética do conhecimento pelo conhecimento à qual a ciência obedece não enxerga as graves conseqüências geradas pela extraordinária potência de morte e de manipulação suscitadas pelo progresso científico. O desenvolvimento técnico inseparável do desenvolvimento científico e econômico permitiu o hiperdesenvolvimento da racionalidade instrumental, que pode ser posta a serviço dos fins mais imorais (MORIN, 2005b, p.25).

Os parâmetros éticos fundamentados pelo próprio conhecimento tecnocientífico tornam-se cegos, na medida em que não conseguem visualizar o extraordinário aparato de morte produzido por si mesmo. As forças de morte tornam-se tão potentes que são capazes de destruir a vida no planeta inteiro em poucos instantes. A forte tendência ao fechamento e à diluição da responsabilidade e de gestos de solidariedade imposta pelo sistema burocrático e fragmentário em vigência torna ainda mais ofuscada visualizar sinais que possam apontar para uma religação ética, pois “toda conexão profunda entre o indivíduo e a coletividade, com objetivo de aperfeiçoamento moral, individual ou coletivo, está definitivamente rompida” (MORIN, 2005b, p.25). O individualismo egocêntrico é um entrave que inviabiliza estabelecer religação entre indivíduo/sociedade/espécie, porém isso não quer dizer que não haja alternativas a serem buscadas, as quais existem; assim, é preciso mudar nossas práticas e modos de viver no planeta, buscando construir religação.

A formação educacional em nossos dias é obrigada a seguir esse mesmo horizonte, o que acaba gerando problemas, pois, conforme Trevisan,

vista de forma monológica ou solitária a formação pode levar a tais idiosincrasias pessoais, porque o sujeito perde a referência das necessidades prementes do mundo da vida e passa a girar desesperadamente em busca do saber por ele próprio, acabando por tornar-se dono de uma cultura erudita, mas por vezes inútil, sem efetividade para a vida. (2002, p. 141).

Portanto, com base nas afirmações de Trevisan, fica explícito que a educação contemporânea precisa enfrentar uma realidade que apresenta uma complexidade de problemas de difícil solução. Conforme Morin, o “desafio da globalidade” é um deles. A globalidade constitui-se num desafio para a educação pelo fato de a estrutura curricular das disciplinas escolares apresentarem características analógicas às do método de proceder das ciências naturais, ou seja, a fragmentação. Nas palavras de Morin:

O desafio da globalidade, isto é, a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre um saber fragmentado em elementos desconjuntados e compartimentados nas disciplinas de um lado e, de outro entre as realidades multidimensionais, globais, transnacionais,

planetárias e os problemas cada vez mais transversais, polidisciplinares e até mesmo transdisciplinares (MORIN, 2002, p. 14).

O saber compartimentado, “em gavetas”, torna-se um dos principais entraves, conforme a compreensão de Morin, para se pensar numa educação regenerativa da humanidade. Os paradoxos que contemporaneamente se multiplicam nas diversas dimensões sociais constituem-se numa demonstração clara “da insuficiência dos princípios da ciência clássica (princípio de ordem do determinismo universal, princípio de separação, princípio de redução, caráter absoluto da lógica indutivo-dedutivo-identitária)” (MORIN, 2002, nota de rodapé, p. 14-15). Nesses termos, o saber produzido pela ciência “clássica” torna-se insofrito no que diz respeito ao sentido existencial da humanidade. A humanidade, desamparada de sentido existencial, torna-se cega e irresponsável frente ao seu próprio destino e, pior, incapacitada para pensar em “formas de vida” alternativas. É considerando essa problemática que Morin situa o segundo desafio da educação contemporânea nos seguintes termos:

A não-pertinência, portanto, de nosso modo de conhecimento e de ensino, que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte de um “mesmo tecido”. A inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas. Assim, quanto mais os problemas tornam-se multidimensionais, maior é a incapacidade para pensar sua multidimensionalidade; quanto mais eles se tornam planetários, menos são pensados enquanto tais. Incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário, a inteligência torna-se cega e irresponsável. (MORIN, 2002, p.14).

A forma de proceder da razão tecnicista reduz as coisas a mera mercadoria, com o que os sujeitos são manipulados e ideologizados; as mentes, preparadas para o esquematismo; a imaginação, atrofiada; a espontaneidade, negada. São questões que necessitam ser revistas. Gadamer, numa passagem da introdução de *Verdade e método*, afirma que a obra de arte representa “o mais claro imperativo de que a consciência científica reconhece seus limites” (1977, p. 24). Nesse sentido, aquele que faz experiência estética modifica seu olhar sobre o mundo e, por isso, “a verdade obtida pela consciência estética é uma das experiências humanas mais fundamentais” (HERMANN, 2005, p.40).

Nesse aspecto, uma reflexão que fazemos jus é a da educação segundo uma visão tecnológica mais global e estética, que deve começar na infância, na família, para que possa

sensibilizar aquele que aprende para o conhecimento de si mesmo, contribuindo, assim, para que possa criar melhores formas de vida em sociedade.

A reflexão sobre a forma de ver e de pensar do educando deve levar o professor a uma reestruturação da própria forma de ver e de pensar, na busca de outras maneiras de perceber a sua prática educativa. É aí que devemos considerar a necessidade da formação de mentalidades abertas, tanto dos professores como dos estudantes, livres de preconceitos ou parcialidades. Isso implica aceitar o cotidiano do jovem respeitando os seus anseios, as suas angústias e as suas necessidades inerentes à idade e à sociedade em que vivem, com seus conflitos, tumultos e transformações.

Ao refletir sobre as dimensões da sua ação pedagógica como transformação da sociedade e de pessoas, o educador, seguramente, pode utilizar os conhecimentos como canal de reconstrução de sua prática voltada para o mundo do educando. Nesse sentido, a reflexão é processo de grande enriquecimento na formação do professor e na sua prática pedagógica. É dessa forma que o profissional professor se torna mais flexível e, sobretudo, mais criativo perante o mundo, tendo uma visão de totalidade voltada para ações educativas numa cultura bem mais contemporânea e de acordo com a realidade. A educação precisa ser percebida de uma forma livre e crítica, sob o enfoque da cultura humana.

É assim que o mundo da educação extrapola o espaço da sala de aula para se tornar uma instância do universo, inserindo-se aí o mundo das imagens. Segundo Mafessoli (1995, p.18), as imagens constituem-se em um lugar de refúgio, em uma forma de viver a dissidência, expressando uma utopia renovada.

No entanto, não basta somente ver as imagens do cotidiano; é preciso ter a capacidade de captar a sua mensagem, ou seja, de fazer a sua leitura. Segundo Morin (1991, p.20), na sua amplitude, ler torna-se um procedimento que leva a pessoa a passar da consciência ingênua e fragmentada para uma visão crítica, globalizadora, na busca de compreender o mundo, a sua existência e o futuro. O processo de ler conduz à descoberta das diversas representações que o mundo apresenta, tendo percepção e julgamento, num constante ajuste de valores, podendo decodificar e qualificar tais percepções.

Dessa forma, Furtado reitera que

ao ler de modo crítico as formas simbólicas, analisando-as tanto na sua concepção quanto no seu conteúdo, o educador estará relendo o mundo e proporcionando releituras do comunicado imagístico e de sua construção em situações mais concretas do cotidiano modernista e do desdobramento deste período, que recebeu a denominação de pós-modernista (FURTADO, 2007).

Nessa perspectiva, não há como deixarmos de perceber a educação também utilizando a cultura e a tecnologia das imagens, que cada vez se propagam, chegando a objeto de reflexão pedagógica, de análises mais profundas que extrapolem a simples especulação do “deixar fazer”, da pura experimentação, como às vezes acontece. A narrativa das imagens proporciona-nos outras visões de cognição e, dessa forma, outras leituras das obras plásticas, gráficas, cinematográficas, que tomam conta do cotidiano tecnológico que vive o mundo de hoje.

Logo, na acepção de Furtado, educar para a leitura de imagens implica um aperfeiçoamento do educando, com indicações para análise do explícito e do implícito, para que possa entender novos códigos, estabelecer articulações entre o visual e o escrito que identifiquem a estrutura das formas visuais.

Não podemos olvidar, nesse sentido, conforme Trevisan (2002), a importância de fazer um levantamento das muitas imagens culturais da formação que sustentaram os referenciais teóricos para a educação durante a história cultural do Ocidente. Tal procedimento não deixa de ser uma tentativa de renovar a reflexão da área dos fundamentos da educação na perspectiva de uma pedagogia das imagens culturais, alocando tal área em permanente diálogo com o mundo da vida, assolado diariamente pelas tecnologias que exploram o imaginário. E nisso se incluem a televisão, o *videogame*, o cinema, a computação gráfica e a internet.

Reitera Trevisan que

a busca de inspiração para os procedimentos pedagógicos nas imagens metafóricas, metonímicas e alegóricas, utilizadas pelos grandes pensadores da cultura, pode facilitar a leitura da cultura midiática. Por sua vez a cultura do espetáculo pode fornecer subsídios didáticos para a compreensão dos discursos filosóficos e pedagógicos. Afinal, é conveniente admitir que não existem somente os tipos de imagens culturais difundidos pela pós-modernidade, através dos canais de comunicação dominantes das mídias eletrônicas, mas temos que convir também que existem imagens produzidas pelos grandes pensadores da cultura em seus discursos. (TREVISAN, 2002, p. 140).



Há que se ressignificar a educação, afirma Trevisan (2002). E continua referindo que a idéia de formação está em crise quando deixam de existir referenciais ou princípios que unifiquem posturas a seguir. Por isso a premência de serem retomados os múltiplos discursos embasados no mundo da vida.

Na esfera monológica ou solitária, Trevisan assinala que a formação conduz a idiossincrasias pessoais, uma vez que, sem referência das necessidades prementes do cotidiano, a pessoa passa a buscar o saber por ele mesmo, podendo se apropriar de uma cultura erudita por vezes sem utilidade alguma para a vida. A nossa maneira de pensar e de ver as coisas, os nossos sonhos, desejos e utopias calcam-se a todo momento pelas imagens culturais da pós-modernidade e alheias ao nosso querer. Dessa forma,

é preciso viabilizar condições argumentativas, em sentido estético, para que a educação transpire sabedoria (sophia), promovendo a dignidade humana e o bem-estar social e comunitário. É necessário então lançar mão da dimensão estética da linguagem, chamando a atenção para as imagens que transitam nos discursos, que tentam persuadir o outro em direção ao que se entende por “melhor argumento”. (TREVISAN,2002, p. 144).

Trevisan afirma que o refinamento pelo gosto estético quando do contato com as imagens culturais produzidas pelos grandes mestres da cultura pode contribuir para que a pessoa assuma uma certa distância crítica das imagens da pós-modernidade, podendo desenvolver maneiras adequadas de interpretação.

Há que se destacar, segundo Trevisan (2002), que podemos vivenciar um dilema quando nos deparamos, primeiramente, com uma incompreensão do discurso acadêmico moderno, que persegue à risca os preceitos da formação cultural, contrapondo-se ao discurso que argumenta a favor da prevalência das imagens culturais da pós-modernidade. Nesse contexto,

de uma parte tem-se um mundo habitado por uma cultura fossilizada em fórmulas antigas que já deram de si, aprisionadas no domínio de grupos de especialistas ou experts que defendem uma cultura aristocrática e isolada numa verdadeira “torre de marfim”, porque não tem compromisso com o mundo da vida. De outra parte, vive uma cultura que perdeu o lastro da tradição, recaindo num verdadeiro turbilhão de imagens que ameaça acabar com o necessário distanciamento crítico, pelo consumo apassivado e não seletivo que produz. (TREVISAN, 2002, 147).

Para tal, há que se desafiar a educação, diz Trevisan (2002), no sentido de fazer uma correção hermenêutica nas visões equivocadas que se apresentam, buscando um certo apaziguamento entre esses horizontes que configuram diferentes posicionamentos ou posturas nas formas de se colocar diante do saber. É evidente, assim, quanto ao discurso da formação, uma nítida rejeição às imagens oriundas da indústria cultural, com o argumento de que tal cultura não conduz à reflexão crítica, como se essas imagens demonstrassem muita clareza ao transmitir informações, sem nenhuma ocultação da verdade, conduzindo o telespectador ao comodismo. O acesso à mensagem, dessa forma, está sendo muito facilitado, deixando de lado o conteúdo em razão do aprimoramento de uma pseudoforma estética de característica mercadológica.

Daí a importância de, segundo Maffessoli, percebermos a imagem a partir do efeito formativo que ela impõe. Para Trevisan (2002), parece, então, ser fundamental não conceber a imagem como um fim em si mesmo, sem pensá-la como ponto de encontro entre o sensível e o inteligível, que associa a singularidade e a complexidade, proporcionando o encontro entre teoria e prática.

A aprendizagem, assim, assume uma definição de aprendizagem formativa, por imersão cultural no objeto imagístico, e isso acontece no jogo lingüístico da cultura, em contraposição a uma aprendizagem instrumental, mecânica, que segue passos didáticos, mas que não tem ligação alguma com a vida cotidiana.

## IMAGENS FINAIS

Diante deste estudo pode-se compreender que as novas gerações devam ser educadas para a prática de leitura de imagem. Trata-se de iniciar os sujeitos para que construam de forma “autônoma” suas próprias impressões e imagens (leitura) de mundo, mesmo sabendo que estas são editadas nas difíceis e complexas teias que formam a sociedade contemporânea. Vive-se, repleto de mensagens imagéticas, a leitura também envolve ler imagens, de nossas experiências diárias que são permeadas de imagens de todos os tipos e que as lemos constantemente – códigos textuais e gráficos, expressões fisionômicas, elementos da natureza. Portanto, o conceito de leitura é muito mais vasto do que o usualmente empregado no senso comum.

Tornar-se decodificador desse produto, possibilita à desconstrução dessa fórmula, resgatando a “*dignidade humana*”, a memória e a atenção para as “*imagens verdadeiras*” mesmo com a certeza de que estas podem propiciar diferentes caminhos interpretativos e que devem ser percorridos durante qualquer leitura.

Vivemos na era da cultura da informação e da cultura da imagem visual. Para tanto, torna-se imprescindível desenvolver o senso crítico no aluno, para que nesta postura crítica diversa da formação tecnicista, estritamente conformista, monológica e autoritária. É preciso fornecer, além dos conhecimentos acumulados pela humanidade, elementos necessários para se refletir sobre a forma como são produzidos. Trata-se de descortinar o véu ideológico que encobre a forma como o conhecimento é produzido; entender como a razão ocidental age de maneira que impede a formação de indivíduos autônomos, críticos,

alguns extremamente egoístas, criativos altruístas, sensíveis aos problemas sociais, ecológicos, econômicos, políticos, educacionais do mundo contemporâneo.

A humanidade foi destituída de valores emotivos e sentimentais, ou seja, foram criados valores que não têm validade prática para serem utilizados e aplicados pelos sujeitos no cotidiano, no dia-a-dia, em prol da própria humanidade. A total aposta centrada estritamente no poder da razão, defendida pelo movimento iluminista, em nossos dias toma caminho diverso do prometido. A liberdade, a igualdade e a fraternidade almejada pelos revolucionários franceses, fundamentadas nos princípios da racionalidade, tomam destino calamitoso. A sociedade totalmente esclarecida mergulha em profunda crise existencial. A razão que surge para melhorar a vida do homem perverteu-se à medida que passou a ser enfatizada somente a dimensão técnica lógico-analítica das ciências naturais, ignorando-se a dimensão emotiva dos sujeitos sensíveis, a coletividade solidária e gratuita.

Sabe-se que, é essencial esclarecer melhor o problema que emerge juntamente com o desenvolvimento (tecnocientífico) da sociedade moderna. Nesse sentido, os paradoxos da sociedade moderna são entendidos por Morin como problemas éticos. Para Morin, o imperativo ético origina-se de três fontes distintas, que, no entanto, encontram-se profundamente interligadas. Nesse sentido, destaca que o imperativo ético origina-se

numa fonte interior ao indivíduo, que o sente no espírito como a injunção de um dever. Mas ele provém também de uma fonte externa: a cultura, as crenças, as normas de uma comunidade. Há, certamente, também uma fonte anterior, originária da organização viva, transmitida geneticamente (MORIN, 2005b, p.19).

É necessário que as novas gerações sejam educadas para que saibam lidar e enfrentar os problemas do seu cotidiano; reconstruir o elo de ligação entre os próprios sujeitos e o mundo em que vivem, rompido pelo modelo cartesiano de ciência. A forma de conhecimento do operar monológico, do sujeito solitário, diante da crise que se estabelece em nossa sociedade precisa ser repensada. Faz-se necessário religar os saberes, o que é possível concretizar via pensar complexo, que, ao mesmo tempo, seja capaz de distinguir e unir.

A hiperespecialização contribui fortemente para a perda da visão ou concepção de conjunto, pois os espíritos fechados em suas disciplinas não podem captar os vínculos de solidariedade que unem os conhecimentos. Um pensamento cego ao global não pode captar aquilo que une os elementos separados (MORIN, 2005b, p.72).

O excesso de separação verifica-se quando não há religação. O excesso de separação é perverso na ciência, pois torna impossível religar os conhecimentos. Para conhecer é preciso, ao mesmo tempo, separar e ligar. O excesso de separação é perverso entre seres humanos quando não é compensado pela união e pela solidariedade, a amizade e o amor, pois, “em nível da mais alta complexidade humana, a religação só pode ser amorosa” (MORIN, 2005b, p. 37).

Nossa civilização separa mais do que liga. Estamos em déficit de religação, a qual se tornou uma necessidade vital. Não se trata de somente contemplar o individualismo, mas, também, de dar uma resposta às inquietações, incertezas e angústias da vida individual. Por termos de assumir a incerteza e a inquietude e por existirem muitas fontes de angústia, necessitamos de forças que nos amparem e nos unam. Precisamos de religação, pois estamos numa aventura desconhecida. Devemos assumir que estamos aqui sem saber a razão. As fontes de angústia existentes levam-nos a necessitar de amizade, de amor e fraternidade, os seus antídotos. Conforme Morin, “a religação é um imperativo ético primordial que comanda os demais imperativos em relação ao outro, à comunidade, à sociedade, à humanidade” (2005b, 39).

Conforme a compreensão de Morin, a sociedade contemporânea é marcada pelo princípio da disjunção, que leva o homem a separar e isolar para conhecer as coisas. Tal princípio é extremamente importante, pois proporciona ao homem viver usufruindo de certo conforto e comodidade. Contudo, não se pode somente separar e isolar; o processo deve completar seu ciclo, ou seja, o que foi separado e isolado deve ser recomposto. Nesse sentido, é preciso que entre em ação o princípio capaz de reunir as partes.

A constituição de uma relação, ali onde havia uma disjunção, levanta um problema duplamente insondável: o da origem e da natureza do princípio que nos leva a isolar e a separar para conhecer e o da possibilidade de um outro princípio capaz de reunir o que estava isolado e separado (Morin, 2005b, p. 24).

A proliferação da imagem, entendida como um instrumento de informação, de entretenimento e lazer, leva o homem moderno à passividade, não o provoca a pensar em maneiras de religação. Na educação o predomínio da imagem é visto apenas como algo periférico. O papel da escola passa pela porta do conhecimento; consiste em ajudar o ser que está em formação a viver, a encarar a vida; a situar-nos na condição humana diante do mundo, diante da vida; situar-nos na sociedade; é fazer-nos conhecer a nós mesmos. Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo.

Podemos afirmar ainda que educar é orientar para análises mais condizentes e coerentes com a realidade; é estabelecer novas relações simbólicas em lugar de apenas análises teóricas. Percebendo que as imagens, sejam estáticas, ou seja, em movimento, também se constituem um meio tecnológico de comunicação; logo, o seu conhecimento e a sua leitura crítica completam-se pela estética, pela sensibilização, na busca de novas expressões do mundo.

A escola nestes processos de leitura de imagem e caminhos de ordem-desordem deve (deveria) focar a vitalidade e jovialidade neste período contemporâneo. O fluir das emoções configura-se em teias de relações nas quais a magia, a criação e os sentidos encontram espaço de manifestação na produção nova e idéia (inovadoras), e na recriação, apesar do turbilhão de assuntos que aprisiona a escola.

Constatamos que, em grande parte, as escolas adotam uma filosofia utilitarista (centrada no saber formalístico – lógico/matemático), o que provoca a cisão entre o mundo cotidiano (“mundo da vida”), do dia-a-dia dos sujeitos, com o mundo escolar. Na escola a religação entre esses mundos é urgente. A educação pelo sensível permite que os caminhos entre o vivido e o simbolizado, mesmo que “retendo” conflitos, rompam com essa dicotomia (distanciamento). Se o mundo de hoje é voltado para o imediatismo, fruto da indústria cultural, onde não se analisa e não se valoriza o complexo, o sensível, a imagem é

uma dimensão para diferenciar capaz de aproximar intelecto, emoção, sensibilidade e vontade, enfim, uma nova razão. Dentre os saberes importantes a serem ensinados no século XXI, certamente, o trabalho com a imagem é fértil. Esta investida deve ser dimensionada na intencionalidade de uma retificação que permita abordar, de maneira integrada e complexa, estratégias de reflexão que privilegiem uma ético-estética de simultaneamente como indivíduo, sociedade e espécie.

### Referências Bibliográficas:

- ADORNO, T; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, G. (Coord.). *Ensaio de complexidade*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina. p. 21-41.
- ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BAGGIO, André. O humano *sapiens-demens*: pedagogia da inclusão antropológica. In RÖSING, T. M. K. *Edgar Morin – religando fronteiras*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Os pensadores).
- BERGER, John et al. *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70, 1972.
- BONIN, Luiz Fernando Rolim. *Indivíduo, cultura e sociedade*. In: STREY, Marlene Neves et. al. *Psicologia contemporânea – livro texto*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRONNER, Stephen Eric. *Da teoria crítica e seus teóricos*. Tradução de Tomás R. Bueno, Cristina Meneguelo. Campinas: Papirus, 1997.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CARVALHO, Alonso Bezerra. *Max Weber: modernidade, ciência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2005
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1991.
- DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.



- DIEHL, Astor Antônio. *Subjetividade e tempo presente*. Passo Fundo, 2006 (Mimeo).
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 8 ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 4 ed., Curitiba, Criar Edições, 2006.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- EFLAN, Arthur. *Arte e cognição: teoria de aprendizagem para uma época pós-moderna*. São Paulo: Sesc, 1998.
- FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- FURTADO, Maria Beatriz. *Leitura de imagens: decodificando linguagem fílmica para geração de textos – uma experiência de tecnologia com estudantes de pedagogia*. Disponível em: <http://www.sol.edu/portal/modules.php?name=News&file=article&sid=112>. Acesso em: 20 set 2007.
- GAGNEBINE, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- GADAMER, Hans-Georg. *A atualidade do belo: a arte como jogo símbolo e festa*. Tradução de Celeste Ainda Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Verdade y método*. Tradução de Ana Aparício e Rafael Agapito. Salamanca: Sígueme, 1977.
- GUATTARI, F., *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS J. *Dicionário de semiótica*. Trad. de Alceu Dias Lima. São Paulo: Cultrix, 1989.
- HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- JAY, Martin. *As idéias de Adorno*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

- JANSON, H. W. *Iniciação à história da arte*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- JOLLI, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1999.
- KELLNER, David. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabela Ferraz Perreira (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MEDEIROS, Martha. O novo. *Zero Hora*, Porto Alegre, 13/agost/2003.
- MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *O método 6: ética*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- \_\_\_\_\_. *O método 3*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- \_\_\_\_\_. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN Dora Fied (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-55.
- \_\_\_\_\_. *A ciência, o imaginário e a educação*. Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/edgar\\_morin.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/edgar_morin.htm). Acesso em: 1º jul. 2007.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução de Flávia Nascimento, 3 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PARENTE, André. *O virtual e o hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- PARSONS, Michael. *Mudando direções na arte-educação contemporânea*. São Paulo: Sesc, 1998.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *Leitura e releitura*. A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, Nº 5, p. 9-21, 2001.

PUCCI, Bruno(Org.). *Teoria crítica e educação*: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Vozes/ Edufiscar, 1994.

SANTAELLA, Lúcia. Palavra, imagem & enigmas. *Dossiê Palavra/Imagem*. São Paulo, p. 36-51, dez./fev., 1992-3.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Pedagogia das imagens culturais*: da formação cultural à formação da opinião pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

TÜRCKE, Christoph. Pronto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa. In: ZUIN, Antônio A. S, PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton Ramos-de (Org). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_, Bruno. *Adorno*: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAMALHO; OLIVEIRA, Sandra Regina. *Leitura de Imagens para a educação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam*: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt*: história, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução de Lilyane Deroche – Gurcel. Rio de Janeiro: Difel, 2002.