

A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM NO CENÁRIO DA CONTEMPORANEIDADE: UMA NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DO OLHAR

THE IMPORTANCE OF THE IMAGE IN THE CONTEMPORARY SCENE: A
NEED OF EDUCATION OF THE EYE

Aníbal de Menezes Maciel¹

RESUMO

A época atual é marcada por um fenômeno impactante - o uso demasiado da imagem. Isso tem despertado a atenção de estudiosos das mais diversas áreas, entre eles, de uma forma ainda que tardia, de educadores. O presente artigo trata dessas questões, na perspectiva da evolução do uso da imagem, desde os tempos mais longínquos até a contemporaneidade, e faz alusão também às formas de se ver o mundo das imagens pela ótica da modernidade e da pós-modernidade. Faz referência à passagem de três momentos significativos: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. Ao mesmo tempo, questiona o paradigma linguístico como única forma de texto na tarefa da comunicação humana. Por fim, refere-se à necessidade premente de uma educação do olhar para que a imagem possa se tornar instrumento não só de comunicação, mas também de construção de conhecimentos, inclusive, de exercício da cidadania. Essa atividade deve ser também e, principalmente, reivindicada pela escola.

Palavras-chave: Imagem. Paradigma lingüístico. Educação do olhar.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade da informação onde as relações econômicas, sociais, políticas e culturais se estendem de maneira global, tendo como esteio um fazer de cunho tecnológico, que invade o cotidiano das pessoas, sobretudo permeado pelas imagens. Giroux e Maclaren (1995) consideram que habitamos num mundo totalmente dominado pelas imagens. Assim, a contemporaneidade traz um fenômeno que é o uso impactante da imagem. Todavia, ela esteve presente como objeto de construção de sentidos e significados em todo o processo de humanização dos indivíduos desde a antiguidade. No entanto, é na contemporaneidade que ela marca uma presença sem precedentes (MACIEL, 2013). Podemos, inclusive, definir três movimentos nessa caminhada. O primeiro, quando ela exerceu um papel marcante no exercício da comunicação humana, entre as primeiras civilizações, nos registros de desenhos nas cavernas.

¹ Bacharel em Matemática pela UFPB e licenciado em Matemática pela UEPB; prof. da UEPB, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, Brasil. E-mail: anibal.rosario@ig.com.br

Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíram o que se chamou 'os precursores da escrita', utilizando processos de descrição-representação que só conservavam um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais. (JOLY, 2012, p.17-18)

E por que não dizer também da Matemática? Nesses desenhos, foram encontrados elementos que representavam quantidade, forma, volume, espaço, velocidade, tempo, etc. Posteriormente, com o advento da escrita, ela perde um pouco o seu valor devido ao fato de essa forma de linguagem promover um conceito reducionista para o termo texto, portador de mensagem. Já no presente, a imagem retorna para um patamar de importância e passa a ser utilizada e estudada nos mais diversos campos de pesquisa. Entre tantos outros, citamos o das Artes, da Comunicação, da Psicologia, da Filosofia, do Cinema, da Medicina, da área da Educação e, de forma específica, o campo da Educação Matemática.

Nesse sentido, especificamente, educadores matemáticos vêm despertando para a pesquisa nessa profícua área, que trata, por meio de imagens, as manifestações do tipo desenho, fotografia, filmes, charges etc. (FLORES, 2010).

O estudo da imagem por cada uma dessas áreas e a ação interdisciplinar entre elas fazem surgir um novo campo de atuação, denominado de Cultura Visual, tanto do ponto de vista da pesquisa quanto da prática pedagógica. Para efeito de ilustração, basta verificarmos a importância das imagens para o campo da comunicação, principalmente a comunicação de massa (CARLOS, 2008; DONDIS, 2007; GIROUX; MACLAREN, 1995; SANTAELLA, 1998; OROFINO, 2005; SILVA, 2011), e no campo das artes que, por sinal, seria, entre todos, o que mais merece destaque pelo tempo que vem aprofundando o trabalho nessa área (ROSSI, 2009).

Dessas primeiras palavras, surgem as seguintes questões que norteiam o nosso trabalho: Como foi feito o processo evolutivo da imagem? A que se propõe a educação do olhar e quais as posições filosóficas sobre a imagem na modernidade e na pós-modernidade?

PROCESSO EVOLUTIVO DA IMAGEM

O campo da educação vem apresentando interesses pelo estudo sobre a imagem a partir de uma tomada de consciência de sua utilidade, tanto na comunicação quanto no apoio para a construção de conceitos em relação aos conteúdos das várias disciplinas que compõem o currículo escolar, em alternativa didática, exclusiva ao paradigma da escrita (CARLOS, 2002), apesar da demora para reconhecê-lo (CARLOS, 2011; FISHMAN, 2004), considerando os outros campos de pesquisa. Sobre isso, Carlos (2011) confirma:

Com efeito, no duplo movimento da imagem, no contexto da economia global do capitalismo tardio, a cultura visual conquistou certa centralidade, há muito tempo reconhecida por várias áreas, como a da comunicação e das artes visuais e, mais recentemente, incorporada ao universo das preocupações da área de educação. (CARLOS, 2011, p.15)

Fishman (2004) aborda, todavia, sobre certa dependência com as palavras e os números na elaboração dos trabalhos científicos e aponta uma tendência de desvalorizar as imagens que faz parte de uma tradição nos meios acadêmicos. Porém, esse autor compactua com Carlos (2011) quando entende, ao se referir aos pesquisadores educacionais, que

o crescente interesse dos estudiosos em investigar as experiências visuais e os estudos sobre os observadores (aqueles que observam as imagens) e o observado (as imagens) se pautam em uma realidade social e cultural inconfundível: as imagens se tornaram onipresentes e meios esmagadores de difundir signos, símbolos e informação. (FISHMAN, 2004, p.114)

Carlos (2006a, 2006b, 2008) argumenta, entretanto, que o uso da imagem como instrumento de mediação da sociabilidade humana não é um acontecimento característico apenas dos tempos atuais. O desenho e a pintura datam de período anterior à própria escrita como forma de representar o mundo, visualizar, lembrar, perpetuar experiências vividas, sonhos e desejos. Ele anuncia que, “embora pareça algo atual, o uso de imagens como mediação do conhecimento e da comunicabilidade estabelecida entre homens não é um fenômeno recente, ele, na verdade, é anterior ao advento da própria escrita” (CARLOS, 2006b, p.88). Todavia, para ele, a importância do uso da imagem, no mundo atual, caracterizada pelo advento da microeletrônica e do computador, ultrapassa todos os momentos da história e contribui para a superação do paradigma linguístico, representado pelo texto, como forma, entre outras, de codificar o mundo na contribuição para o “processo de socialização metódica dos indivíduos, ou seja, a educação desenvolvida em diferentes lugares, em função da aprendizagem de diferentes conteúdos socioculturais” (CARLOS, 2006a, p.47), visando à comunicação entre os homens, permeada pela tríade emissor, mensagem e receptor (CARLOS, 2006; MAUAD, 2004).

De forma mais complexa, Santaella (1998) categoriza o processo evolutivo da imagem em sua caminhada constitutiva de sentidos e significados pela humanidade e propõe três paradigmas: o paradigma pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. Porém, apesar de considerar essa divisão um tanto quanto reducionista, ele o faz para fins didáticos, haja vista que, dentro de um mesmo paradigma, poder-se-iam estabelecer novos paradigmas, como é o caso da evolução do desenho, para a pintura, e da fotografia, para o cinema, ou mesmo considerando todas as mudanças que ocorreram entre a câmera escura, a máquina analógica e a máquina digital.

Em síntese, no primeiro paradigma encontram-se processos artesanais de criação da imagem; no segundo, processos automáticos de captação da imagem e, no terceiro, processos matemáticos de geração da imagem. (SANTAELLA, 1998, p. 163)

A autora analisa a imagem de forma comparativa em relação aos três paradigmas quanto aos seus meios de produção e as suas consequências, seja em relação aos meios de armazenamento, ao papel do agente produtor; à natureza das imagens em si mesma; às imagens e ao mundo; aos meios de

transmissão e ao papel do transmissor. Tudo isso para caracterizar cada paradigma e, ao mesmo tempo, delinear as linhas de rupturas entre eles.

Quanto ao modo de produção, no primeiro momento, ela estabelece suas características com a nomeação das imagens feitas à mão ou, em outras palavras, artesanalmente. Incorpora aí desde as imagens nas pedras, passando pelo desenho, pela pintura e gravura, até pela escultura. Sua característica fundamental é estabelecida na habilidade de um indivíduo que, a partir de sua imaginação visual, vislumbra o visível em formas bidimensionais e o invisível em forma tridimensional.

O segundo paradigma caracteriza-se pela inclusão das imagens que são produzidas a partir do uso de uma tecnologia que capta partes da realidade. Portanto, ela destaca nesse modelo a participação da fotografia e se estende ao filme, à TV e ao vídeo. Assim, essa autora informa:

Fundamentalmente, a morfogênese do paradigma fotográfico repousa sobre técnicas óticas de formação da imagem a partir de uma emanção luminosa, que o cinema e o vídeo não vieram modificar, mas só levar à sua máxima eficácia. Nesse paradigma, a imagem é o resultado do registro sobre um suporte químico ou eletromagnético (cristais de prata da foto ou a modulação eletrônica do vídeo) do impacto dos raios luminosos emitidos pelo objeto ao passar pela objetiva. (SANTAELLA, 1998, p.165)

O terceiro remete às imagens produzidas por computador, que provocou, em pouco tempo, uma revolução no modo de produção da imagem, considerando a primazia que a imagem ótica exerceu durante muito tempo, no Século XIX e durante grande parte do Século XX. Diferentemente dos outros dois processos, o paradigma pós-fotográfico tem como suporte uma combinação entre o computador e uma tela de vídeo que, para funcionar, dependem de operações abstratas, de programas e de cálculos.

Já em relação aos meios de armazenamento, Santaella (1998) diferencia os três, explicitando a evolução quanto a sua perecibilidade. O resultado da produção artesanal é de caráter único e irrepetível, plasmado em um suporte material passível de ser desgastado pelo tempo. Já no paradigma fotográfico ocorre uma evolução no sentido da durabilidade do produto, em virtude da existência agora de um negativo do filme ou as fitas magnéticas do vídeo. Isso permite a reprodução, reduzindo consideravelmente a possibilidade de extermínio. Tal situação ocorre muito mais no paradigma pós-fotográfico, haja vista ser a memória do computador a quem armazena a imagem. Dessa feita, passaríamos pela seguinte situação evolutiva em relação ao armazenamento da imagem: primeiro, uma produção única, com alta possibilidade de desgaste, que deu lugar à reprodução e, por fim, temos a disponibilidade do universo da infografia.

Remetendo-se ao papel do agente produtor, Santaella (1998) explica que o que o caracteriza no paradigma pré-fotográfico é sua condição de sujeito detentor de uma capacidade imaginativa, eminentemente criadora, através de cujo olhar plasma os seus devaneios sobre uma tela ou uma folha de forma suave ou agressiva. Por sua vez, o agente da condição fotográfica é identificado por sua habilidade para perceber e prontamente reagir a qualquer estímulo, pois, ao acionar a sua máquina e através do seu ponto de vista enquadrado no olho da

câmera, realiza, como já foi dito, uma espécie de raptó da realidade. Enquanto o operante das imagens sintéticas é distinguido por sua aptidão para os cálculos, através da sua manipulação, elabora os modelos adequados para os seus objetivos, em interação lógica e abstrata com o computador.

Quanto às consequências do meio de produção para a natureza da imagem, como base nas imagens artesanais, elas são uma figuração por imitação, na qual a imaginação permite que um sujeito delinear os traços de uma cópia imagética, objeto da atividade de ver. Já para o fotográfico, sua natureza é de ordem ótica, captada na realidade, através de um corte realizado por um sujeito em sua relação com o mundo. Em relação ao terceiro padrão, é constituído por intermédio de “simulações por modelização através das variações de parâmetros de um objeto ou situação dada” (SANTAELLA, 1998, p.171).

Referindo-se às consequências para a relação da imagem com o mundo, Santaella, (1998, p.172) em alusão à imagem produzida no paradigma pré-fotográfico, afirma que, “nela, o real é imaginado por um sujeito através de um sistema de codificação ilusionista”. Para o segundo, essa autora ressalta sua característica de registro e reflexo do mundo físico em uma relação direta entre o real e sua imagem, que ela chama de imagem documento, resultado de um sujeito que vive no mundo e, através de sua máquina, resolve capturar uma parte do real. O terceiro é identificado em relação ao mundo por sua virtualidade, ou seja, é mediado pelos cálculos.

Para as consequências no meio de transmissão, no primeiro momento, Santaella (1998) compara com a situação de perecibilidade em relação ao meio de armazenamento. Tanto no armazenamento quanto em sua transmissão, no sentido de acesso à imagem com essas características e por ter o caráter de unicidade, necessita que seja conservada em ambientes próprios. Já no estágio da fotografia, o meio de transmissão toma um perfil de reprodutividade pela facilidade de o produto ser revelado através do negativo e atinge a comunicação de massa, tendo nos jornais, nas revistas, nos outdoors, entre outros, as formas mais apropriadas de se difundir.

No terceiro estágio, as consequências na transmissão desse tipo de representação têm as características do eterno, em função do fácil acesso aos terminais de computador, e inauguram uma nova era para a comunicação em massa, flexibilizando as referências de tempo e de espaço e modificando comportamentos referentes ao cotidiano das pessoas.

Por fim, em relação às implicações do papel exercido pelo receptor da mensagem visual, Santaella (1998, p.174) aponta que “a imagem artesanal é feita para contemplação, a fotográfica se presta à observação e a pós-fotográfica à interação”. De caráter único, como já dito, a imagem pré-fotográfica exige o contato direto com o receptor e, ao mesmo tempo, promove o seu afastamento, em função da ausência de mediações. Por sua vez, tem-se a fotográfica, cuja principal característica é ser parte da realidade da natureza e, como tal, promove na pessoa que recebe a mensagem um sentimento de reconhecimento, enquanto na pós, o receptor imerge no mundo da infografia, que, na linguagem própria, significa navegar nas redes do computador, cuja imagem é objeto da interação entre os usuários dessa modalidade de mensagem.

Evidentemente, essas comparações que Santaella (1998) elabora têm fins didáticos, pois, para ela, a mistura entre as três foi decretada na contemporaneidade. Assim, aborda:

A fotografia importou procedimentos pictóricos, ao mesmo tempo que a pintura muitas vezes adquiriu traços estilísticos que vinham da fotografia. Assim também a computação gráfica herdou caracteres plásticos da pintura e evidentemente da fotografia, ao mesmo tempo que veio produzir uma verdadeira revolução no mundo da fotografia, através das manipulações que possibilita. (SANTAELLA, 1998, p. 184)

Portanto, se a fotografia já promoveu uma grande interação entre os dois primeiros estágios, o que dizer do computador, que flexibiliza toda a classificação realizada por Santaella (1998) em termos das possibilidades de relações entre os três momentos. Nesse contexto, Levy apresenta argumentos que demonstram o quanto as relações entre os três paradigmas serão relativizadas e aponta um futuro, já presente, bastante flexível para o acesso e a manipulação de imagens, seja para qual for o objetivo. Assim, ele afirma:

Discos óticos ou programas disponíveis na rede poderão funcionar como verdadeiros kits de simulação, catálogos de mundos que poderão ser explorados empiricamente, através de imagens e sons sintetizados. Os imensos bancos de dados pelas companhias de produção cinematográfica e televisivas serão indexados e acessíveis a partir de qualquer terminal da mesma forma que os bancos de dados de hoje. Essas massas de imagens óticas ou simuladas poderão ser filtradas, reempregadas, coladas, desviadas para todos os usos heterodoxos ou sistemáticos imagináveis. Em breve estarão reunidas todas as condições técnicas para que o audiovisual atinja o grau de plasticidade que fez da escrita a principal tecnologia intelectual. (LEVY, p. 63)

Portanto, as relações entre os parâmetros que Santaella chama de paradigmas evolutivos da imagem serão estabelecidas em bases de interconexão entre os seus, possibilitando assim um imenso progresso no uso das imagens.

EDUCAÇÃO DO OLHAR

Na contemporaneidade, as imagens vêm sendo utilizadas de maneira abusiva. A sociedade atual caracteriza-se pela inundação de imagens no cotidiano das pessoas veiculadas pela mídia, ativadas pela alta tecnologia que permite sua fácil manipulação. Tal facilidade permite a transmissão de um número infinito de informações, muitas vezes, sem o devido tempo de ser processadas em função de uma sociedade do consumo (BARTHES 2005; CARLOS, 2002, 2008, 2011; CARLOS; FAHEINA, 2010; FISHMAN, 2004; FONTANA, 2010; GADOTTI 2005; GIROUX; MCLAREN, 1995; GUEDES, 2011; JAY apud FLORES, 2010; JOLY, 2012; MACIEL, 2012; OLIVEIRA apud CARLOS, 2002; SANTAELLA, 1998; SILVA, Margarida, 2010, 2011). Nesse contexto, os indivíduos, principalmente as crianças, ficam à mercê dos meios de comunicação. Através das imagens, eles são

bombardeados pelo discurso persuasivo na política, na propaganda, nos meios econômicos, nas telenovelas, nos enlatados da TV. Essas produções vêm carregadas de ideologias, porquanto não desejam apenas mostrar produtos, expor conceitos ou atingir as pessoas em sua vontade e ação, elas não são apenas convencidas, a acreditar, mas também consideram que essas ideias são verdadeiras e únicas. (SILVA, 2010, p.95)

Portanto, “somos hoje dominados pelas imagens e é por esse excesso que ainda não aprendemos a ver” (FONTANA, 2010, p.47). “Se, outrora, a humanidade experimentou a passagem do oral à escrita, hoje constatamos a proliferação do emprego do signo imagético” (CARLOS, 2002, p.70).

Dessa feita, todo esse movimento requer, com urgência, a educação do olhar para que os diversos sentidos e significados nela guardados e expressos não se percam em função da quantidade dessas manifestações. Tal fenômeno desencadeia um processo iminente de se aprender e de se ensinar a ver imagens, a fim de que os indivíduos possam conviver melhor com a otimização do seu uso. “Por não cessar de consumir imagens, o olhar do homem contemporâneo acolhe além da sua capacidade de refletir sobre elas” (FONTANA, 2010, p. 47). Então,

se não sabemos ver, é certamente porque a visibilidade não depende do objeto apenas, nem do sujeito que vê, mas também do trabalho da reflexão. Cada visível guarda uma dobra invisível que é preciso desvendar a cada instante e a cada movimento. (NOVAES apud FONTANA, 2010, p. 47)

Carlos (2011) reforça essa necessidade, considerando o fato de que ver exige a educabilidade do olhar como sendo o terceiro pressuposto do que ele denominou de importância do ato de ver. Portanto,

ver imagens é um ato que deve ser aprendido e ensinado, e que a presença da imagem no cenário da produção, circulação e consumo da cultura local e global expressa também um duplo sentido: o de mediação e o de objeto da aprendizagem. (CARLOS, 2011, p.16)

Além desse pressuposto, o citado autor relaciona outros dois. O primeiro é o fato de que ver é uma sensação, para a qual afirma que ela “é a via primária por meio do qual os seres vivos acessam o mundo, conhecem-no e se relacionam com ele” (CARLOS, 2011, p.11); o segundo, que ver é uma condição necessária do saber. Logo, “ver é uma expressão singular da sensibilidade. Ver é sentir, e sentir é conhecer. Visão, sensação e conhecimento são termos que se relacionam e se constituem” (CARLOS, 2011, p.14).

Knauss, citado por Flores (2010), aborda duas vertentes na cultura visual. A primeira, de uma forma restrita, estaria alinhada à cultura ocidental, que se caracteriza pela hegemonia do pensamento científico, centrado na alta tecnologia que traz como marca a imagem virtual e digital. A segunda, mais ampla, entende que a cultura visual tem como objetivo o estudo das diferentes formas de se ver, principalmente a partir das práticas cotidianas.

De uma forma geral, para Flores (2010), a noção de cultura visual implica um lugar onde se criam significados, centrado no visual, cujos interesses abrangem, também, a divulgação de informação, a geração de prazer e de conhecimento. Além do mais, esse campo é muito mais amplo do que o estudo da imagem, pois nem tudo o que se vê é imagem. Há, ainda, a necessidade premente de que uma educação visual seja popularizada. Assim, “a reprodução da informação visual natural deve ser acessível a todos. Deve ser ensinada e pode ser aprendida” (DONDIS, 2007, p. 86). O que é referendado por Silva (2011).

Essa última autora propõe uma educação do olhar na perspectiva do que ela chamou de alfabetismo visual, que considera como “uma extensão da capacidade exclusiva que o homem tem de criar mensagens” (DONDIS, 2007, p. 86). Ora, diferentemente da alfabetização da escrita e da leitura, não seria necessário se estudar para se ver, porque enxergar é um fenômeno natural das pessoas detentoras de visão e, conseqüentemente, de produzir mensagens visuais como uma possibilidade de comunicação humana. Dondis (2007) argumenta, então, que o alfabetismo visual extrapola esse modo de pensar limitado, pois implica compreensão e partilha de determinado significado de forma universal.

Logo, partindo do princípio de que alfabetismo é a capacidade de se expressar e de compreender, o visual, tal qual o verbal, é passível de aprendizado e estão submetidos a um sistema organizado de procedimentos, demandando tempo, esforço e participação. Assim, “alfabetização visual significa uma inteligência visual” (DONDIS, 2007, p. 231), pois o seu desenvolvimento está diretamente vinculado ao desenvolvimento da inteligência humana como um todo. É parte constitutiva da inteligência humana. Gera aprendizado, criatividade e mais competência para se viver no mundo atual.

Por outro lado, Carlos (2008) entende que, através da Pedagogia Crítica da Visualidade (GIROUX E MCLAREN, 1995), da Pedagogia Crítica da Representação (OROFINO, 2005), da Pedagogia dos meios (DONDIS, 2007) e da Alfabetização Visual, a capacidade de observar uma imagem, analisá-la e colocar-se numa posição crítica perante ela torna-se hoje um dos elementos constitutivos para o exercício da cidadania. Ainda nesse mesmo viés, Oliveira apud Carlos (2002, p. 70) “defende a aprendizagem da leitura imagética como um dos direitos fundamentais do cidadão contemporâneo”.

Portanto, no contexto do exercício da cidadania e no processo de comunicação humana, um indivíduo alfabetizado visualmente torna-se um ser ativo no mundo visual em que nos encontramos. Ao mesmo tempo em que é participativo em relação aos apelos visuais propostos pela sociedade, adquire competência crítica para avaliar, de forma coerente, as manifestações dessa ordem. Ou seja,

o cidadão não é mais aquele que somente luta pelo acesso às letras, vendo, no seu domínio, a única ferramenta de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Sua inserção cultural, crítica, política e cognoscível passa, hoje, também pelo acesso e apropriação de outras linguagens, regras e signos. (CARLOS, 2008, p. 32-33)

Assim, Carlos (2008) acredita que os indivíduos, no exercício da cidadania, precisam se apropriar das novas competências que o mundo contemporâneo impõe, a partir do desenvolvimento da capacidade do olhar, do ver e do analisar o mundo permeado por imagens. Por isso é que Alves (2005) defende, na perspectiva de uma pedagogia dos sentidos, que a primeira função da educação seria de ensinar a ver. Logo, nada como mais óbvio que a escola reivindique e assuma o papel principal de educadora do olhar.

A IMAGEM NO PERCURSO DA MODERNIDADE E DA PÓS-MODERNIDADE

Antes de qualquer abordagem, é preciso deixar claro que a linguagem, em sua função de mediadora da sociabilidade humana, é constituída pelo signo, que “é o modo de existência do ser da linguagem” (CARLOS, 2001, p. 25). Entre eles, destacaríamos a própria escrita (letras, números e símbolos) e a imagem.

Com o advento do período marcado pela razão, também chamado de modernidade, caracterizado, principalmente, pela ideia de que todos os problemas da humanidade seriam resolvidos através desse instrumento, intermediado pelo pensamento lógico (GUEDES, 2011, MARIOTTI, 2000), em detrimento do período denominado das trevas, passou-se, então, a se incriminar tudo o que pudesse remeter a esse interstício de tempo, incluindo-se as imagens, que eram bastante utilizadas nos ritos religiosos, por exemplo.

Maffesoli (1998) compactua com esse entendimento, assinalando:

Na real marcha do progresso, que assinala o fim do século XIX, o racional, o quantitativo é o que, em nível profundo, faz funcionar, ‘deve’ fazer funcionar a vida em sociedade. O que está em jogo é uma sociedade perfeita, que não mais repousa sobre um fantasma religioso ou imaginário, mas que encontram na razão os seus fundamentos. (MAFFESOLI, 1988, p.54)

Na circunstância do racionalismo, Mariotti (2000) afirma que a categoria dos elementos que abrangem a fantasia, as imagens, os símbolos e a imaginação, entre outras, não deve ser classificada na ordem das coisas práticas, portanto estaria longe do alcance da razão. Para ele, o homem busca formas de manter a divisão entre o que é prático e não prático, entre a objetividade e a subjetividade. Nessa compreensão, ele é capaz de confinar

a arte à esfera dos artistas, a loucura, ao claustro dos loucos, o amor, à gaiola dos amantes, a contestação, ao cárcere dos rebeldes [...]. A todo o momento recebemos conselho: “seja claro e objetivo. Não deixe que o emocional interfira o racional”. (MARIOTTI, 2000, p. 101)

Portanto, esse autor, entre outras características da modernidade, aponta a exclusão da arte e da criatividade da ordem dos homens práticos ou racionalistas. Isso o leva a discriminar pelo menos dois grandes equívocos cometidos por essa forma de ver o mundo. Um estaria ligado à inevitabilidade do progresso científico

como forma de solucionar todos os problemas humanos, ou seja, seria uma questão de tempo, pois a razão cartesiana, responsável por explicar tudo, encontraria, mais cedo ou mais tarde, desfechos satisfatórios para as aflições dos indivíduos. O outro diz respeito à forma de perceber a comunicação entre as pessoas, quando considera a possibilidade de eficácia e suficiência apenas da linguagem verbal ou quando não corroborada pelas imagens-padrão da cultura de massa. Assim, esse autor arremata:

O pensamento cartesiano só consegue resolver (e mesmo assim nem sempre) as questões da vida mecânica (produção material, alimentação, assimilação e excreção), e mostra-se incapaz de lidar com as totalidades da condição humana, que incluem, além dos atos mecânicos, outras dimensões, como valores, sentimentos e emoções. (MARIOTTI, 2000, p. 117)

Tal concepção tem como consequência, segundo o autor citado, um realismo ingênuo, que reside em acreditar que só a linguagem verbal (falada e escrita) é capaz de descrever de uma forma objetiva a realidade, em função da crença de que a nossa percepção não teria a competência de captá-la. Assim, “só damos valor ao que é palpável, ao que pode ser pesado, medido e contado – aquilo que denominamos de ‘dados concretos’” (MARIOTTI, 2000, p. 112).

Dessa forma, a escrita assume a centralidade na sociabilidade humana, que tem na comunicação entre os homens seu objetivo maior, relegando o uso das imagens a domínios socialmente desvalorizados, como comenta Bourdieu (1998), ao criticar a hierarquização de temas para estudo científico, apontando, entre eles, as histórias em quadrinho e a pintura, classificados como indignos e que afastam estudiosos pelo interesse de tomá-los como objeto de estudo, em virtude da sua falta de prestígio.

Essa concepção levaria quem se empenhasse em abordar tais gêneros a buscar o reconhecimento do seu trabalho em outras estâncias que não o campo científico. Para o autor, seria restringir os objetos de estudo para efeito de produção de conhecimento, com implicações lamentáveis na arte da comunicação entre as pessoas. Nesse contexto, ao abordar os pressupostos necessários no processo de educação, Hannoun (1998), supondo que a comunicação interindividual seja possível e válida, afirma que apenas a reflexão racional não é capaz de dar sustentação a tão complexa tarefa, devido às suas limitações. Assim, considerando o aspecto do pensamento, teriam, também, os aspectos culturais, psicológicos e bioafetivos. Entretanto, Carlos (2002) admite que, com o advento da escrita e, conseqüentemente, da imprensa, a humanidade experimentou um grande avanço na área da cognição, que acelerou o nível de desenvolvimento dos indivíduos devido ao maior trato da abstração e da criticidade, longe de concordar com a elevação da escrita a um patamar de paradigma, na referencialidade da mediação da sociabilidade humana.

Na perspectiva do paradigma linguístico, que admite como texto, como portadores de mensagem, os instrumentos que tiverem as características da escrita, apenas esses são considerados como aptos a servir de instrumentos no processo de comunicação entre os indivíduos, como também na construção de conhecimentos. Assim, Carlos denuncia categoricamente que

uma das implicações imediatas dessa noção é a exclusão de outras produções culturais não regidas pela escrita e por seus códigos. Isto é, se a premissa fundante da noção de texto centraliza-se em torno da língua, tudo que se encontra fora do seu campo enunciativo seria, automaticamente, excluído do interior da própria noção. (CARLOS, 2002, p. 66)

Nessa exclusão, enquadrar-se-iam as fotos, as ilustrações, os desenhos, os quadros, as pinturas, etc. Logo, estariam incluídos na categoria dos não texto, como aborda Carlos (2002). Portanto, esses elementos comporiam o conjunto dos temas irrelevantes, como diria Bourdieu (1998), principalmente pelo fato de estarem ligados à emoção e ao ato de externar sentimentos, algo rejeitado pela razão, em virtude de sua grande polissemia, portanto não se enquadrariam nas características da cientificidade.

Carlos (2002), na mesma linha de pensamento, defende vigorosamente a inclusão desses objetos de estudo em termos epistemológicos, gnosiológicos e comunicantes, haja vista a reprovação dessas outras produções culturais na categoria de não texto, na visão do paradigma linguístico. Essa categorização acarretou, de fato, um desconhecimento sobre como podemos trabalhar com essas formas de comunicação. Portanto, “sabemos muito pouco acerca da maneira de lidar com a imagem, como objeto da mediação entre nós e o mundo” (CARLOS, 2008, p.24). Nesses termos, esse autor argumenta:

Em vez de circunscrição em torno da centralidade da língua, necessitamos da abertura do campo. Em vez da exclusão da foto e da ilustração, desejamos sua inclusão, bem como de outras produções culturais. Em vez da redução da noção aos limites do texto-escrita-impresso, almejamos novas configurações que possibilitam uma noção capaz de incluir outros textos. (CARLOS, 2002, p. 69)

Todavia, sem querer entrar na discussão partidária do movimento da modernidade, dos seus acertos e erros, mas considerando as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais dos últimos tempos, como dissemos no início, estudiosos alertam que não cabe mais um pensamento único, defendido pela razão. Logo, nessa mesma ótica, vaticina Cirne-Lima (2005) enuncia:

A razão, una, única e com letra maiúscula, é declarada morta. A razão morreu. Vivam as múltiplas pequenas razões, as razões das muitas perspectivas diferentes, como diz Nietzsche, as razões dos múltiplos jogos de linguagem, como afirma Wittgenstein. A razão una e única morreu, vivam as múltiplas razões com seus relativismos. Essa a tese do pensamento pós-moderno. Cirne-LIMA, 2005, p.17)

Por outro lado, uma das características da pós-modernidade, na visão de Mariotti (2000), é a ênfase dada à nova forma de visão de mundo, em que, além da razão, a intuição também é aceita, levando a arte e a criatividade, igualmente, a patamares paradigmáticos nas atividades cotidianas e acadêmicas. Isso é confirmado por Carlos (2002) quando aponta que esse campo de investigação

tem suscitado debates que levam a uma crítica à centralidade da escrita. Ele ensina que,

nessa nova feitura, ao contrário, o texto adquire o estatuto de acontecimento semiótico, onde o signo linguístico consta como uma entre outras modalidades sígnicas. As fotos e as ilustrações não mais são entendidas como epifenômenos culturais. Ascendem à condição de existência gnosiológica e comunicante. (CARLOS, 2002, p. 69)

Para ele, a chegada desse novo tempo anuncia novos anseios, entre eles, o da revisitação revisional e crítica dos fundamentos filosóficos estabelecidos em outros momentos. Em outras palavras, há de se considerar a flexibilização da razão como único agente mediador entre os seres humanos, para se perceber a via da alteridade, cuja principal caracterização é a emersão do plural e do diverso, tanto no âmbito do conhecimento quanto no da comunicação. Portanto, é nesse contexto em que o uso da imagem, através dos seus mais diversos gêneros, surge como alternativa potencializadora da comunicação humana (CARLOS, 2006b).

Portanto, considerando, também, possíveis críticas à filosofia pós-moderna, tais como Mariotti (2000) relaciona, que ela não passa de um estágio avançado do capitalismo e que, no fundo, é ideológica, ele observa que as propostas ligadas a essa filosofia trazem de volta a alteridade, o respeito e a tolerância nas relações entre os diferentes. A emoção e a afetividade, como elementos constituintes da imagem, têm lugar de destaque, o que permite uma abertura para outras formas de comunicação, que não seja apenas, de uma forma paradigmática, através da escrita, e eleva a imagem à condição de objeto epistemológico de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos fazer algumas considerações sobre as questões em tela objeto de nossas argumentações. Primeiramente, fica patente neste trabalho que hoje vivemos o fenômeno impactante da exposição excessiva de imagens, razão por que urge a necessidade de se promover uma educação do olhar, na perspectiva da formação para a cidadania, cuja liderança deve ser reivindicada pela escola, apesar de ser uma atividade que não tenha um único agente. Também fica evidente que o acontecimento do uso da imagem não é nada inédito e que a humanidade sempre a utilizou como forma de expressar seus sentidos e significados construídos ao longo de sua evolução. Além disso, o momento atual de transformações de toda ordem, denominado de pós-modernidade, traz elementos propícios, como a alteridade, o respeito e a tolerância, apesar de outras críticas que se fazem sobre ela. Nesse contexto, a imagem, além da escrita, emerge como um instrumento capaz, também, de expressar formas de comunicação e que está apto a se constituir como elemento mediador de emoção, informação e conhecimento, imprescindíveis na formação humana.

ABSTRACT

The current era is marked by an impactful phenomenon, too much usage of the image. This has called attention of scholars from several fields, among them, even though in a late way, educators. This article addresses these issues, from the perspective of the evolution of the use of the image from the most remote times until the present, and alludes to the ways of seeing the world of the images through the eyes of modernity and postmodernity. Refers to the passage of three significant moments: the pre-photographic, the photographic and the post-photographic. At the same time calls into question the linguistic paradigm as the only text form on the task of human communication. At last, refers to an urgent need for eye education so that the image can become a tool not only for communication, but also for knowledge building, including how to citizenship. This activity should be as well and above all claimed by the school.

KEYWORDS: Image, Linguistic Paradigm, Eye Education

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas: Verus, 2005.
- BARTHES, Roland. Imagem. In: _____. *Inéditos: imagem e moda*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 65-81.
- BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de Educação*. 4. Ed. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CARLOS, Erenildo J. Letramento: um conceito ainda precário. *Conceitos*, João Pessoa, v. 4, n. 6, 24- 31, jul/dez, 2001.
- _____. O texto em questão: re-significação conceitual e implicações pedagógicas. *Conceitos*, João Pessoa, v. 5, n. 8, p. 61-73, 2002.
- _____. O texto-imagem e a educação de jovens e adultos. *Conceitos*, v. 6, nº 13, p. 42-50, João Pessoa, 2006a.
- _____. O emprego da imagem no contexto do livro didático de língua portuguesa. *Temas em Educação*. Políticas e práticas curriculares em tempo de globalização. v. 15, n. 1, João Pessoa: p. 87-100, UFPB, 2006b.
- _____. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens, outras competências. In: _____. (Org). *Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- _____. Introdução: a importância do ato de ver. In: CARLOS, Erenildo J. e VICENTE, Dafiana do S. S. (Orgs.). *A importância do ato de ver*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.
- CARLOS, Erenildo J.; FAHEINA, Evelyn F. A. O uso da imagem como estratégia da gestão do conhecimento interdisciplinar. In: CARLOS, J. C. (Org.). *Por uma pedagogia crítica da visualidade*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

- CIAVATTA, Maria. Educando o trabalhador da grande “família da fábrica”. A fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CIRNE-LIMA, Carlos R. *Dialética para principiantes*. 3. ed. São Leopoldo: Unisinos, 2005.
- COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 85-106.
- FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FLORES, Cláudia R. Cultura visual, visualidade, visualização matemática. *ZETETIKÉ-FE-Unicamp*. v.18, p. 271-293. Número temático, 2010.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Trad. Marina Appenzeller. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- GADOTTI, Moacir. A escola frente à cultura midiática. In: Orofino, Maria Izabel. *Mídia e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire: 2005. p. 21-25.
- GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica. IN: SILVA, Tomaz T. & MOREIRA, Antônio F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, 5. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GUEDES, Edson C. Imagem e conhecimento na sociedade contemporânea. In: CARLOS, Erenildo J.; VICENTE, Dafiana do S. S. (Orgs.). *A importância do ato de ver*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.
- HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: Unesp, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MACIEL, Aníbal de M. O uso da imagem no ensino de Matemática: uma visão contemporânea. In: Encontro Paraibano de Educação Matemática, 7. 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: SBEM PB, 1 CD-ROM.
- _____. Possibilidades e limitações no uso da imagem fotográfica para o ensino de matemática. In: Encontro de Educação e Visualidade, 3. 2013, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, UFPB, 1 CD-ROM.
- MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARIOTTI, Humberto. *As paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.
- MAUAD, Ana Maria. Fotografia e História: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- OROFINO, Maria I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSSI, Maria H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SANTAELLA, Lúcia; NOTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica e mídia*. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SILVA, Margarida S. M. do M. Calça quadrada, cabeça redonda? Desenho animado na educação. In: CARLOS, J. C. (Org.). *Por uma pedagogia crítica da visualidade*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

_____. Desenho animado e educação: uso, desuso e abuso. In: CARLOS, Erenildo J.; VICENTE, Dafiana do S. S. (Orgs.). *A importância do ato de ver*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.