

LÍLIAN LACERDA DE CARVALHO

SIGNATURA RERUM

A MARCA DAS COISAS

FLORIANÓPOLIS – SC

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART**

LÍLIAN LACERDA DE CARVALHO

SIGNATURA RERUM

A MARCA DAS COISAS

Dissertação apresentada à Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito para a obtenção de título de Mestre em Ensino das Artes Visuais.

Orientadora: Dra. Sandra Regina Ramalho e Oliveira

FLORIANÓPOLIS – SC

2008

LÍLIAN LACERDA DE CARVALHO

SIGNATURA RERUM

A MARCA DAS COISAS

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/ UDESC para a obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais.

Banca Examinadora:

Orientador:

Profa. Dra. Sandra Regina Ramalho e Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Profa. Dra. Néli Klix Freitas
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Profa. Dra. Anna Mae Tavares Bastos Barbosa
Universidade de São Paulo

Florianópolis, 13 de maio de 2008.

Dedico esta pesquisa a todos os alunos que, na fecundidade do encontro, possibilitaram as perguntas e a inspiração que deram origem a este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Meu maior carinho àqueles mestres que, ao longo de toda a minha trajetória, acreditaram em mim e foram exemplos vivos de seres humanos que deram certo. A eles meu muito obrigada!

RESUMO

Por meio desta pesquisa, propõe-se uma discussão acerca da importância da Imagem e, mais especificamente, da Arte como recurso mediador de um trabalho educativo que possa contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem dentro do sistema educacional brasileiro. Nela argumenta-se que a valorização deste enfoque tem como fundamentação básica a idéia de que, uma vez que vivemos em um mundo permeado pela imagem desde os tempos mais remotos, entender o que diz o universo visual que nos cerca, potencializando o olhar para uma compreensão mais apurada das narrativas visuais criadas pelo homem, é um imperativo, além de representar uma necessidade no sentido da absorção de métodos e procedimentos eficazes da linguagem visual contemporânea aos procedimentos de ensino, instituindo-se assim, uma leitura discursiva num universo onde predomina a lógica textual. Investiga-se aqui esse enfoque que pode representar uma estratégia eficiente de aprendizagem por ser o pensamento visual e o conhecimento artístico, por sua própria natureza sintética, um pensamento de ordem superior e uma forma eficaz de aprimorar competências para discernir, compreender, valorizar, interpretar, representar e inferir. O estudo da Imagem e da linguagem visual, como possíveis instrumentos pedagógicos de mediação, tem ainda a finalidade de instrumentalizar para um diálogo necessário entre o homem, o tempo e o espaço histórico em que vive, partindo do pressuposto de que a interpretação das representações visuais que compõem o mundo da cultura é a base para a construção de sentido desse mundo.

Palavras-chave: Imagem. Arte. Trabalho Educativo.

ABSTRACT

By means of this research, ones propose an argument about the importance of image and, specifically, of Arts as a resource for an educative work that could contribute to learning and teaching in Brazilian educational system. Ones argue that the valuation of the focusing has as a basic foundation the idea that, since we live in a permeated by image world from the most remote past, to understand what visual universe around us says, potentializing our sight for a more accurate comprehension of visual narratives created by man, is imperative, moreover, it represents a necessity in the sense of an efficient absorption of methods and procedures of contemporary visual language in teaching procedures, introducing so a discursive reading in a universe where before the textual logic was predominating. Ones also investigate that way of focusing which may represent an efficient learning strategy , being, visual and knowledge artistic thinking, by its own synthetic nature, a superior way of thinking, and efficient way of refining aptitude for discerning, understanding, interpreting, representing , and deducing. Study of Image and visual language, as conceivable pedagogical mediation instruments aims to prepare a dialogue among man, time and his historic space, from the postulation that interpretation of visual representations which compose culture world is the basis for the building of the sense of this world.

Keywords: Image. Arts. Educative Work .

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. IMAGEM E CONHECIMENTO.....	18
1.1 LINGUAGENS, NÃO PALAVRAS.....	18
1.2 IMAGEM E COGNIÇÃO.....	22
1.3 IMAGEM E PENSAMENTO.....	28
1.4 IMAGEM E SÍMBOLO.....	33
1.5 IMAGEM E LITERACIA.....	38
1.6 IMAGEM E NARRATIVA.....	45
2. A CAIXA DE PANDORA.....	51
2.1 PANDORA.....	51
2.2 OS TRÊS TEMPOS DO ESPÍRITO.....	53
2.3 DENTRO DA CAIXA DE PANDORA.....	58
2.4 A LINGUAGEM DA ARTE.....	65
3. A QUESTÃO DO MÉTODO.....	71
3.1 SOBRE MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE ENSINO	71
3.2 O PAPEL MAIÊUTICO DO PROFESSOR	76
3.3 UMA TEORIA EDUCACIONAL EM FAVOR DAS NARRATIVAS	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	95

*“Tired of all who come with words,
words but not language
I went to the snow-covered island
The wild does not have words
The unwritten pages spread themselves out
in all directions!
I came across the mark of roe-deer’s hooves
in the snow
Language but not words.”*

*Cansado de tudo que vem com palavras,
palavras, não linguagem
eu fui à ilha coberta de neve.
A natureza não conhece as palavras.
As páginas não escritas espalham-se em
todas as direções!
Eu venho sobre as pegadas do cervo
na neve.
Linguagem, não palavras.¹*

¹ TRANSTORMER, Tomas. *From March ' 79*. Londres, 1988. (tradução nossa). Poema exposto em um vagão do Metrô de Londres, em 1997, como parte de um projeto denominado *Poems on the Underground*.

INTRODUÇÃO

*Signatura Rerum*², A Marca das Coisas, é uma reflexão sobre Arte, Aprendizagem, Educação.

Traz esse nome pela simbolização poética que carrega quando evidencia o potencial que tem o mundo físico para deixar em nós, marcas, cicatrizes, rastros, memórias, sentimentos, que são em si o começo de todo conhecimento. A marca das coisas é anterior à palavra, mas já é conhecimento. Linguagem perceptiva reveladora, ainda que sem palavras.

É um trabalho no qual se procura investigar a importância que tem a Imagem no processo de conhecimento humano e as relações entre linguagem visual³, narrativas discursivas e aprendizagem.

Embora o tema e esta pesquisa se apliquem, de forma geral, a qualquer nível de ensino, vale ressaltar que o olhar que aqui se lança incide especialmente sobre o ensino superior de onde proveio a experiência e o estudo para esse trabalho.

No cotidiano de ensino, percebe-se que, para o aluno, o mundo é um atrativo sem par dado à profusão de imagens, sons, símbolos e informações, provenientes

² Para Arnheim (2004, p. 124), em *Intuição e Intelecto na Arte*, é de grande utilidade o conceito de *signatura rerum*, ou a marca das coisas, proposto pelo místico Jacob Bohme no qual estabelece que a aparência exterior das coisas revela a sua natureza interior.

³ A semiótica discursiva considera a arte como linguagem, ou seja, como produção de textos estruturados a partir de relações sintáticas e semânticas. Define a linguagem como construção humana que comunica idéias e a arte como texto visual. Portanto, a despeito de toda polêmica que o termo *linguagem*, como designação das relações expressivas das produções visuais, vem causando, o mesmo será usado, até pelo fato de ainda não se ter conseguido encontrar um termo mais apropriado.

das mais diversas culturas, na WEB, nos canais de TV e em toda a mídia de um modo geral. No entanto, a escola, quase sempre, ao invés de trazer essas experiências para o âmbito do ensino, distancia-se delas em sentido inverso quando constrói seus fundamentos em cima de materiais escritos que privilegiam um texto, na maioria das vezes, técnico e sem narrativas. Ou seja, privilegia-se a lógica textual e não a narrativa discursiva.

O mundo atual parece querer funcionar em audiovisual e “hipertexto”, num discurso rico em narrativas e imagens. Profissionais, cada vez mais capacitados, trabalham nesse mundo para produzir o recurso adequado para um público que se deixa seduzir sem muita resistência, uma vez que essa produção atende aos apelos humanos mais básicos de prazer, jogo ou catarse. Os produtores desse mundo são os profissionais da atualidade que trabalham nos mais diversos segmentos: designers gráficos, cineastas, diretores de fotografia, produtores de arte, produtores musicais, web designers, iluminadores, dentre outros. A competência desses profissionais em transmitir a mensagem que desejam e atingir o público de forma sistemática e contundente é de fácil comprovação.

Esse mundo tem sido concorrente do mundo do ensino, e o sistema educacional, como um todo, ou está perdendo, ou nem se dá conta do quanto a educação informal que acontece na vida cotidiana, ocupa cada vez mais os espaços da educação formal. As instituições de ensino não podem estar alheias ao mundo. Precisam trabalhar em parceria com ele. Devem ser capazes de “falar sua língua” para criar meios de interagir e estabelecer um diálogo crítico, criativo e socialmente construtivo.

Anterior à presença maciça da imagem e das narrativas visuais em nosso mundo, o universo da Arte também sempre foi uma manifestação importante da

humanidade. A Imagem e suas narrativas sempre representaram o estar do homem no mundo de forma contundente e singular. Essa é uma via de conhecimento que não pode ser esquecida.

Outro aspecto que aqui se investiga, é a questão cognitiva. Isso é posto, por ser, essa questão, fundamental para o educador. Uma vez que se estuda aqui a questão do método, a pergunta que naturalmente se impõe é: como ensinar? Porém, anterior a essa, outra questão também se faz vital: como se aprende?

As ciências cognitivas parecem ainda não possuir todas as chaves que abram as portas para uma definição fechada a respeito do modo como o ser humano aprende. O que parece certo, porém, é que esse processo é bem mais complexo do que parecia e inclui, sem dúvida, dimensões humanas, que até há bem pouco tempo vinham sendo desconsideradas, tais como: a emoção, a afetividade, a sensibilidade.

Sendo assim, neste trabalho procura-se analisar os recursos narrativos da Imagem e da linguagem visual como possíveis instrumentos pedagógicos de mediação de aprendizagem, visando um procedimento didático que envolva essas outras dimensões humanas. O que se pretende, ao estimular esses diversos aspectos da natureza humana, é caminhar em direção a um ensino mais eficiente. Eficiente no sentido de preparar seres humanos mais equilibrados em relação a si próprios e ao planeta e mais plenos, no sentido da não fragmentação de suas competências.

Em última instância, procura-se voltar o olhar para a importância do pensamento oficializado pela UNESCO (1991), na Carta de Paris, no congresso Ciência e Tradição – Perspectivas Transdisciplinares, Aberturas para o Século XXI, o qual nos diz que a valorização dada à especialização nestes últimos tempos, que representa a marca própria do que chamamos “modernidade”, tendeu a separar a

ciência da cultura. O documento ressalta que esse pensamento, encontrado na origem da ciência moderna, reafirmou a dicotomia entre sujeito e objeto e impediu a valorização da transdisciplinaridade⁴. O valor da especialização não é negado, apenas postula-se um avanço no sentido da recomposição da unidade da cultura, redescobrimo-lhe o sentido inerente à vida.

Ainda segundo o mesmo documento, o pensamento sintético deve ser resgatado sob pena de não sermos capazes de reestruturar o caos de uma sociedade extremamente individualista em um planeta destituído de uma inteligência que vise à totalidade. Esta pesquisa procura apresentar as narrativas discursivas artísticas e a metáfora como representantes desse pensamento.

Portanto, o principal objetivo deste trabalho é argumentar a respeito da importância da imagem como recurso mediador de abordagens educacionais no sentido de aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Essa argumentação, propositadamente, focou áreas distintas do conhecimento: as ciências cognitivas, a semiótica e os estudos culturais. Isso foi feito justamente pela congruência de argumentos dessas vertentes em relação ao assunto, o que reforça de forma significativa toda a argumentação. Procura-se assim, valorizar um pensamento mais abrangente em detrimento de uma forma especialista de enfoque, o que condiz com as próprias idéias defendidas nesta pesquisa.

Partindo deste problema principal, outros objetivos apresentam-se, tais como: pesquisar, dentro do campo das ciências cognitivas, um argumento teórico para tal abordagem e investigar possíveis metodologias educacionais e procedimentos de

⁴ O termo transdisciplinar neste texto é utilizado com o sentido que lhe deu Pierre Weil (apud CREMA, 1989, p.100): “Uma volta à visão integrada dos pré-socráticos que não distinguiam a ciência da filosofia, da arte, da poesia e da mística”.

ensino que levem em consideração a importância desse enfoque, sistematizando um conhecimento que, apesar de largamente debatido no mundo acadêmico, ainda não chegou às instituições de ensino.

Outra questão decorrente desse tema resulta da relação lógica e atual que se estabelece entre ela e a Imagem, que é a questão das hipermídias.

Nesta pesquisa, parte-se das seguintes premissas: primeiro, de que o estudo dos sistemas simbólicos e iconográficos e da linguagem visual é um imperativo no mundo atual onde a Imagem tem papel indiscutível. Antes da leitura da palavra, o homem já lê o mundo por meio de suas imagens, no entanto, ainda não conseguimos introduzir uma pedagogia que realmente leve em consideração a sua importância, e de seus universos narrativos, no sistema educacional.

Em segundo lugar, parte-se da noção de conhecimento como questão de visibilidade e da Arte como instrumento catalisador desse conhecimento em sua representação dialética da condição histórica e social do homem.

A pesquisa desenvolvida justifica-se dada a necessidade de organização e produção de conhecimentos e conceitos que forneçam subsídios para um trabalho pedagógico voltado aos pressupostos até aqui mencionados. Portanto, a posterior produção de material didático seria a consequência prática desse trabalho.

Trata-se de uma pesquisa teórica desenvolvida dentro de uma perspectiva pós-estruturalista por ser essa corrente uma via que tem pensado as práticas educacionais de um modo diferente do que se vinha fazendo até então. Suas produções apontam em direção a práticas educacionais, currículos e pedagogias que signifiquem de certa forma uma abertura para a transgressão, a diferença e a multiplicação de sentidos. Esta linha de pesquisa entende o sujeito como um reflexo da linguagem, dos textos, do discurso, da história e dos processos de subjetivação,

o que condiz com o desenvolvimento teórico pretendido. É uma via que problematiza as questões educacionais dentro da perspectiva de enfoque pretendidas nesse trabalho.

Uma pesquisa de campo não foi desenvolvida devido à grande complexidade do tema abordado. Além disso, a argumentação aqui apresentada já possui grande quantidade de pesquisas relevantes desenvolvidas por pessoas gabaritadas.

Segue um relato das origens desse trabalho:

“A questão era crucial: ou eu ministrava a disciplina de forma eficiente ou, certamente, as aulas não teriam quorum. Explico: eu era professora do recém criado curso de Jornalismo em um Centro Universitário no sul de Minas Gerais. Para isto eu havia passado por um processo de seleção bastante concorrido e agora o desafio estava posto. Eu deveria ministrar aulas de História da Arte para uma turma de alunos com um perfil bastante exigente e crítico. Para começar, um público de um universo que não era o meu, o mundo do Jornalismo. Além disto, os dois tempos que me couberam foram os últimos horários de sexta feira à noite. Tentando ser otimista, fiquei imaginando que talvez a coordenação imaginasse que um tema mais leve seria melhor para as últimas aulas da semana, mas certamente me passou pela cabeça aquele velho preconceito de que o estudo das Artes não era assim algo de tanta importância e, portanto, o fato de estar sendo oferecido em um horário em que as faltas eram mais habituais minimizava, de certa forma, um problema para o curso.

A grande maioria dos alunos era constituída por jovens que trabalhavam de dia e estudavam a noite. Obviamente, na sexta, nos dois últimos horários, o cansaço de todos era bastante visível. Não fosse tudo isto, ainda havia mais uma dificuldade. Eu teria um forte concorrente: o bar da faculdade. Justamente ao lado de nossa sala de aula, ficava ele lá, com seu som convidativo, lembrando a todos que era sexta-

feira, véspera de sábado e que a vida podia ser bem mais atraente, lá do lado de fora, onde tudo parecia acontecer.

Nestas circunstâncias eu me sentia obrigada a dar aulas muito especiais. A ser bastante convincente. Para isto, a princípio, eu tinha a meu favor a legítima convicção da importância da disciplina para o curso de Jornalismo. Tinha também dentro de mim um forte sentimento ético que me tem sido fundamental no exercício do magistério: o de que se sou remunerada para ensinar é preciso que os alunos aprendam algo. Afinal, se não há aprendizagem, não há ensino ou, no mínimo, esse não está sendo eficiente.

Assim, diante do desafio que se apresentava a minha frente, começaram os meus questionamentos e minha pesquisa. A primeira pergunta estava clara: como ensinar? A segunda, advinda desta primeira, foi natural: como se aprende?

Comecei a estudar os princípios gerais das ciências da cognição, das teorias de aprendizagem, das metodologias de ensino e, aproveitando a especialização em Docência no Ensino Superior que cursava, iniciei um trabalho de pesquisa na área. Deste estudo resultou a monografia cujo título é: Razão e Sensibilidade – Uma Proposta Integradora entre Arte e Educação.

Em sala de aula, ia pondo em prática as minhas primeiras idéias a respeito do assunto. Inspirada na teoria educacional Pós-narrative Turn, que é uma filosofia da educação e uma “teoria educacional”, baseada na leitura que Richard Rorty faz de Donald Davidson, planejava aulas a partir de múltiplas narrativas. Músicas, narrativas teatrais, narrativas visuais, poesias, contos, filmes, tudo era utilizado como alavanca para a discussão de conceitos da História da Arte. Estímulos sensoriais diversos eram utilizados: as luzes apagadas enquanto se ouvia Carmina Burana, na voz de uma cantora pop para se falar da era medieval, Zeca Baleiro, cantando”

Bienal” para se começar a falar em anti-arte, Akira Kurosawa e seus Sonhos para se discutir a importância da Arte como linguagem de denúncia. Tudo dentro de um clima de muita escuta. Eu falava e propunha um assunto, mas sempre de maneira a instigar uma discussão de opinião. O aluno tinha sempre um problema posto no início da aula, e tudo ia girando em torno do problema dado e do estímulo oferecido pelas narrativas de arte. Além disto, as aulas nem sempre eram dadas no mesmo local. Às vezes o auditório, às vezes a biblioteca, às vezes o estúdio de fotografias com todos à vontade, em almofadas, no chão. Tudo era diverso, novo, interativo, permeado pela música e pela linguagem visual (a turma tinha um belo perfil musical, inclusive com alguns componentes de uma banda que era admirada por todos). Enfim, eu tentava, a cada instante, “acordar” aqueles alunos para a vida, para a arte, para a importância do que é humano nos conceitos e no conhecimento. O que eu acreditava era que o profissional de Jornalismo precisava ser alguém com discernimento para entender as múltiplas mensagens contidas no mundo cultural criado pelo homem. Assim, poderiam ser pessoas que fariam diferença para o planeta quando do exercício de suas profissões. Seres críticos, seres sensíveis, seres atentos ao universo de mensagens implícitas no mundo.

Muitas vezes terminei estas aulas depois do horário previsto e, para minha total comoção, com palmas, vivas e abraços empolgados daqueles jovens tão queridos. A sala lotada sempre. Ninguém ia embora. Muitas vezes o coordenador ia espiar o que estava acontecendo ali. Ele também, como eu, agradavelmente assustado.

A experiência vivida me levou ao desejo de novas pesquisas. O que eu havia experienciado não havia sido sistematizado ainda o suficiente. Certamente serviria como instrumento para meu trabalho e, quem sabe, também ajudaria outros

professores. O assunto era apaixonante e meus estudos estavam apenas começando.”

Parte-se, portanto, de um lugar histórico e de um lugar social significativo, qual seja, o da convivência com alguns grupos de alunos. Parte-se ainda, e principalmente, do lugar biográfico de uma professora, naturalmente pesquisadora, convicta da importância de uma posição responsável e ética diante da profissão do ensino e da premissa da pesquisa como caminho formalizador de conhecimentos importantes.

A dissertação está estruturada nos seguintes capítulos: Introdução, Imagem e Conhecimento, A Caixa de Pandora, A Questão do Método e Considerações Finais.

No capítulo “Imagem e Conhecimento”, as principais relações que envolvem o conceito de Imagem serão tratadas.

Em “A Caixa de Pandora”, encontra-se o corpo principal da pesquisa. Nesse capítulo são explanadas as linhas de raciocínio que motivaram o trabalho e nele encontra-se a conceituação de imagem dentro de uma perspectiva da cultura atual.

No terceiro capítulo, “A Questão do Método”, ficam estabelecidas as possibilidades de aplicação prática dos pensamentos até então desenvolvidos.

É importante ressaltar, como já foi dito, que o estudo aqui formalizado proveio de uma experiência direta, prática, porém não sistematizada na época, com alunos de curso superior. O trabalho realizado durante quatro anos de docência produziu reflexões e práticas de ensino dentro dos pressupostos metodológicos aqui abordados. A experiência vivida e os resultados positivos de tal prática convergiram para necessidade de aprofundamento e sistematização do conhecimento adquirido e, conseqüentemente, para a pesquisa de mestrado.

1. IMAGEM E CONHECIMENTO

1.1 LINGUAGEM, NÃO PALAVRAS

E criou Deus o homem à sua imagem...⁵

O paradigma da condição ancestral do homem como produtor e leitor de imagens está contido nesta metáfora. Por meio de uma consciência que é capaz de imaginar, o homem elabora seu mundo pessoal e coletivo em direção, quem sabe, a uma possível restituição dessa semelhança imagética divina. A partir da imagem, o ser e um mundo originam-se. Talvez, mais que um mundo, universos. Totalidades de significação.

Quase certamente, pelo menos alguns dos elementos da arte da Idade do Gelo relacionavam-se com o modo pelo qual os povos do Paleolítico Superior organizavam suas idéias sobre o seu mundo – uma expressão de seu cosmos espiritual. (LEAKEY, 1995, p. 110).

A visão é um dos sentidos mais fortes no ser humano e aí, talvez, esteja a origem do fascínio que a imagem exerce sobre ele. Desde criança, o homem organiza seu mundo com base no que vê.

A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse

⁵ Cf. GÊNESIS, cap. 1, vers. 27.

conhecimento “manual”, o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico — a capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais. (DONDIS, 2003, p.5).

Na memória ancestral do homem, já está encarnado o mito da imagem desde tempos imemoráveis. Há cerca de 45 mil anos, no que hoje denomina-se período de Explosão Criativa, surgem as primeiras manifestações imagéticas significativas simultaneamente ao aparecimento de uma linguagem mais complexa. Neste mesmo momento, origina-se também a construção simbólica de transcendência por meio das primeiras manifestações escatológicas, os enterramentos e, assim, vislumbra-se a consciência humana. (NEVES, 2006).

Desde o princípio, linguagem e imagem significativamente entrelaçando-se.

Os ancestrais mais próximos do que seria o *Homo sapiens* moderno surgem quando manifestam habilidades para a expressão artística, para a consciência introspectiva e para o senso de moralidade, evoluindo significativamente dentro de um padrão cultural.

Este crescimento aparentemente inexorável no nível de complexidade é conduzido pela evolução cultural e não pela mudança biológica. Assim como as pessoas há um século eram biologicamente iguais a nós mas viviam em um mundo sem tecnologia eletrônica, da mesma forma os aldeões de 7.000 anos atrás eram exatamente como nós mas eram carentes da infra-estrutura da civilização. (LEAKEY, 1995, p. 83).

A imagem sempre foi parte significativa do padrão cultural de um povo. Para compreender o mundo, o homem utiliza imagens. A imaginação, ou faculdade de evocar imagens, é um recurso natural do ser. Não só as imagens visuais, mas também metafóricas, que foram naturalmente incorporadas ao discurso ao longo do tempo. No entanto, a imaginação é um recurso que vem sendo submetido a uma desvalorização contundente desde os primórdios da era moderna. Os últimos

séculos preconizaram um saber assentado sobre análises e medidas matemáticas que acabaram por rejeitar a imaginação. “A imaginação, aliás, a sensação, é rejeitada por todos os cartesianos como senhora do erro” (DURAND, 1988, p. 25).

Segundo Efland (2005, p. 324), a definição vigente de imaginação ainda está assentada em bases extremamente românticas. Está relacionada a conceitos como invenção, fantasia e devaneio, tornando-a incompatível com a questão do conhecimento. No entanto, ainda segundo o mesmo autor, o lingüista George Lakoff e o filósofo Mark Johnson, que estudaram os fundamentos cognitivos de algumas atividades mentais, puderam observar em alguns experimentos que:

As imagens esquemáticas forneciam tanto os fundamentos para processos, tais como razão abstrata, metáfora, narrativa, quanto componentes da imaginação na cognição. Além disso, essas imagens esquemáticas ocorrem pela totalidade da cognição humana — da vida diária ao mundo das artes e das ciências. (EFLAND, 2005, p. 325).

Efland (2005, p. 322) cita também o trabalho que o cientista cognitivo Roger Shephard desenvolveu sobre imagens mentais. Nele, foram feitas compilações de depoimentos de pessoas que haviam produzido grandes trabalhos artísticos ou científicos e relatavam que essas produções estavam ligadas à criatividade imaginativa. Esses trabalhos referiam-se, especialmente, a produções imaginativas de cientistas. Neles, o que se observa é a significativa importância que as imagens mentais tiveram nas suas descobertas.

Alguns depoimentos, inclusive, eram relatos de pessoas consideradas geniais, como Albert Einstein.

[...] Albert Einstein confessara que o processo verbal não “parece ter desempenhado nenhum papel” em seu processo de pensamento criativo. Na verdade, ele afirma que sua habilidade particular também não repousa em cálculos matemáticos, “mas, ao contrário, em visualizar [...] efeitos, conseqüências e possibilidades”. Ele vivenciou o que chamou de *gedanken*,

ou pensamento experimental, em que imaginou a si mesmo viajando ao lado de um feixe de luz numa velocidade de 186 mil milhas por segundo. O que ele “viu” mentalmente não corresponde a nenhuma coisa que “possa ser experienciada perceptualmente, como a luz, nem algo que pode ser descrito pela equação de Maxwell, a qual apresenta as relações entre as várias formas de energia eletromagnética.” Foram essas visualizações que o levaram a formular a importante teoria da relatividade. (EFLAND, 2005, p. 322).

Na verdade, o que se percebe é que a Imagem é parte integrante do mundo subjetivo que permeia a vida humana. Não é possível pensar sem recorrer a imagens. Elas fazem parte de um procedimento familiar na evocação de sonhos, planos, projetos, entendimentos. Por meio delas, organiza-se o presente e projeta-se o futuro, engendrando-se novos tempos e resignificando a vida. Muitas vezes, isso é feito dentro de percepções totalizantes, que envolvem vários de nossos sentidos e num processo estésico e lúdico que não caberia em ordens estritamente racionais.

[...] Desse ponto de vista, a imagem seria, no fundo, a própria força das coisas presentes, seu princípio organizador e ativo, o que faz que o que nos circunda nos imponha certos estados de ordem estésica – do corpo tanto quanto da “alma” – em geral demasiadamente compósitos para que saibamos dar-lhes nome. (LANDOWSKI, 2004, p.109).

Tudo se transforma em imagem. Tudo nasce como imagem. Até mesmo a verbalização é precedida por ela, num processo antecipatório de significados. Quando se diz que a tarde é azul, não há apenas uma palavra em cena, mas todo um quadro de imagens que rememora em cada ser sua própria conceituação de uma tarde especial.

Ironicamente, nem mesmo uma mensagem verbal está codificada, mas só a forma de transmiti-la. As palavras são signos descontínuos, razoavelmente bem padronizados, mas a mensagem que transmitem é constituída da imagem que elas induziram o emissor a verbalizar e que as palavras fazem ressurgir na mente do receptor. (ARNHEIM, 2004, p. 117).

Embora os processos que utilizam a capacidade humana de imaginar revelem-se de suma importância, o homem vem assentando seu conhecimento em outras bases. Há tempos a palavra impera nos discursos do conhecimento, e as múltiplas linguagens de que o homem é capaz, justamente por sua condição antropológica de ser imaginativo, ficam esquecidas, destinadas a um espaço menor e menos significativo do saber.

Em um determinado momento da história, mais precisamente nos primórdios da era moderna, o homem elaborou os fundamentos da ciência e nela o conhecimento passou a ser submetido a regras práticas de observação e experimentação. Os resultados provenientes desses procedimentos passaram a ser sistematizados dentro de uma lógica textual e algumas capacidades humanas como a sensibilidade, a emoção e a imaginação passaram a ser consideradas irrelevantes para esse processo.

No entanto, a ciência contemporânea reavalia essas questões e redimensiona a aplicação prática dessas capacidades antes preteridas. Hoje a ciência volta seus olhos para instâncias antes não consideradas e redimensiona questões relativas à sensibilidade humana, abrindo espaço para um conhecimento mais abrangente dentro de uma posição menos positivista, mas totalitária.

Diante da imensidão de conhecimentos acumulados pela humanidade até aqui, o homem se vê obrigado a ampliar seu mundo e, mais que nunca, questionar afirmações e verdades absolutas.

1.2 IMAGEM E COGNIÇÃO

A educação, qualquer que seja ela, é uma teoria do conhecimento posta em prática.
(FREIRE, 1983, p. 95).

O entendimento dos processos por meio dos quais o ser humano aprende tem sido uma pergunta constante da humanidade. Muitos estudiosos dedicaram-se a essa questão e as teorias educacionais estruturaram-se ao longo da história a partir desse conhecimento. Essa é, de fato, ou pelo menos deveria ser, uma questão fundamental, especialmente para um professor. Para que se saiba ensinar, é fundamental responder a esta questão: como se aprende?

Um trabalho que se inicia com essa pergunta, não só pode habilitar para uma prática educativa mais consciente, como abrir o campo dos saberes instituídos para um diálogo crítico, reconhecendo a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega ao que é o conhecimento humano, nos seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (MORIN, 2005, p.13).

Como o ser toma consciência de seu mundo, habilitando-se para a reinvenção desse mundo?

Segundo António Damásio, em “O Mistério da Consciência”, tudo começa com uma narrativa, sem palavras, na interação do ser com o meio.

A consciência começa quando os cérebros adquirem o poder – o poder simples, devo acrescentar – de contar uma história sem palavras, a história de que existe vida pulsando incessantemente em um organismo, e que os estados do organismo vivo, dentro das fronteiras do corpo, estão continuamente sendo alterados por encontros com objetos ou eventos em seu meio ou também por pensamentos e ajustes internos do processo da vida. (DAMÁSIO, 2000, p.51).

A partir daí, o mundo se descortina, envolvendo diversas instâncias do ser humano. Uma delas, a emoção, terá papel significativo nesse processo, ao contrário do que se supunha até então. Damásio (2000, p. 33) afirma que consciência e emoção fazem parte de um só processo, não sendo possível separá-las.

Pensando-se sobre esse aspecto, é interessante que se pense sobre a validade do uso das narrativas no processo de ensino. Utilizadas com papel intermediador na construção de conceitos, essas talvez possam significar um estímulo eficiente no aprendizado, uma vez que impregnadas de conteúdo emocional. A frieza e suposta imparcialidade de muitos textos técnicos não são necessariamente o mais indicado para a aprendizagem e para o processamento racional de informações. Pelo contrário, para Damásio (2000, p. 63) “uma redução seletiva da emoção é no mínimo tão prejudicial para a racionalidade quanto a emoção excessiva.” Ele afirma que “não é verdade que a razão opere vantajosamente sem a influência da emoção” e ainda acrescenta que “certos níveis de processamento de emoção são provavelmente indicativos do setor do espaço de tomada de decisão onde nosso raciocínio pode operar com máxima eficiência.” (DAMÁSIO, 2000, p. 63).

Lesões neurológicas sugerem simplesmente que a ausência seletiva de emoção é um problema. Emoções bem direcionadas e bem situadas parecem constituir um sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode operar a contento. Esses resultados e sua interpretação puseram em xeque a idéia que descarta a emoção como se fosse um luxo, um estorvo ou um mero vestígio evolutivo. Também possibilitaram que se visse a emoção como a concretização da lógica da sobrevivência. (DAMÁSIO, 2000, p. 63).

A emoção parece ter também um efeito intensificador no processo de memória. A aprendizagem mediada por narrativas discursivas de caráter sensível e

emotivo podem provocar uma melhor assimilação de conceitos. Pesquisas mostram que a amígdala, estrutura cerebral que controla os efeitos moduladores dos neurotransmissores da memória, é ativada quando lembramos de filmes emocionantes, o mesmo não acontecendo com filmes cujas narrativas poderiam ser classificadas de neutras. (GAZZANIGA E HEATHERTON, 2005, p. 236).

A relação entre memória e emoção é tão singular que, em casos de exposição a eventos de muita emotividade, a memória pode ficar “superconsolidada, como se tivesse sido gravada com fogo.” (GAZZANIGA E HEATHERTON, 2005, p. 238).

Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 238) afirmam que “existem evidências de que os eventos altamente emocionantes são mais bem lembrados, possivelmente devido à ação de neurotransmissores e hormônios liberados durante o estresse.”

Damásio (2000, p. 373) também enfatiza a relação entre emoção e memória. Segundo ele, James McGaugh realizou pesquisas sobre esse assunto e essas hoje estão solidamente confirmadas. Ele afirma que:

[...] se contarem a você duas histórias, com mais ou menos a mesma extensão, com um número comparável de fatos, que diferem somente porque em uma delas os fatos têm alto conteúdo emocional, você se lembrará de um número bem maior de detalhes da história emocional do que da outra. (DAMÁSIO, 2000, p. 373).

Outro ponto fundamental na teoria de Damásio diz respeito à relação entre imagem e conhecimento. Para que se discuta esse ponto, é preciso, antes de mais nada, que se esclareça qual é o conceito desse termo para o autor. Para ele, a palavra imagem “designa um padrão mental, em qualquer modalidade sensorial, como, por exemplo, uma imagem sonora, uma imagem tátil, a imagem de um estado de bem-estar.” (DAMÁSIO, 2000, p. 25).

É preciso pontuar que o sentido que Damásio atribui à palavra imagem é mais abrangente do que utilizado no restante desta pesquisa. Nesse último caso, a palavra foi usada em seu sentido mais usual e restrito, qual seja, o de representação.

Segundo o autor, o conhecimento irá se processar por meio de imagens que afetam o ser, construindo conceitos que, *a posteriori*, serão traduzidos em palavras. A linguagem seria uma construção proveniente de imagens não lingüísticas representativas de eventos, relações e inferências, podendo-se afirmar, por exemplo, que, quando se constrói a oração “Eu sei”, já existe algo que é de fato um conhecimento não verbal, centralizado em um *self*, que precede a verbalização. (DAMÁSIO, 2000, p.145).

Necessariamente, os conceitos precedem as palavras e as sentenças tanto na evolução da espécie como na experiência cotidiana de cada um de nós. Palavras e sentenças de seres humanos física e mentalmente sadios não vêm do nada, não podem ser uma nova tradução de um nada anterior a elas. Assim, quando a mente diz “eu” ou “mim”, ela está traduzindo, com facilidade e sem esforço, o conceito não lingüístico do organismo que é meu, ou do self que é meu. (DAMÁSIO, 2000, p. 239).

Dentro das proposições de Damásio, há ainda outro processo que tem um valor significativo no desenvolvimento da consciência. Esse diz respeito às narrativas ou relatos que resultam no sentimento de conhecer. É importante aqui também explicitar o conceito que o termo “narrativas” tem para o autor. Ele não se refere “a uma narrativa ou história no sentido de palavras ou sinais reunidos, formando frases e sentenças,” mas sim a “uma história ou narrativa que cria um mapa não lingüístico de eventos logicamente relacionados.” (DAMÁSIO, 2000, p. 239).

O processo *a priori*, portanto, é o da construção de uma história não verbal que por si só já exprime o ato de conhecer. Em seqüência, o cérebro humano vai gerar também, de forma automática, uma versão verbal dessa história. Esse fato, certamente, foi o gerador da convicção de que a consciência, e, conseqüentemente, o conhecimento, acontecessem apenas quando a linguagem verbal processava os dados recebidos.

O que é acionado na trilha não verbal de nossa mente, o que quer que seja, é rapidamente transformado em palavras e sentenças. Essa é a natureza do ser humano, criatura dotada de linguagem. Essa tradução verbal irrefreável, o fato de que o conhecimento e o self central *também* se tornam verbalmente presentes em nossa mente em geral no momento em que os focalizamos, é provavelmente a origem da noção de que a consciência pode ser explicada apenas pela linguagem. Já se julgou que a consciência ocorria quando e somente quando, a linguagem comentava para nós a situação mental. (DAMÁSIO, 2000, p. 239).

O que DAMÁSIO (2000, p. 240) salienta, é a presença de “uma narrativa não verbal e imagética” como “alicerce da consciência.” Essa narrativa é, portanto, o meio natural por onde transitam os seres humanos e seus pensamentos.

A evocação desse enfoque leva ao questionamento dos valores instituídos pelo sistema de ensino em curso que valoriza o texto técnico e inexpressivo no que concerne a questões de ordem sensível e estética. A utilização da imagem, da linguagem visual e, mais especificamente, da Arte, repletas que estão de um conteúdo sensível e discursivo, pode representar um fator substancialmente eficaz no aprendizado por sua coerência com os processos naturais de operação da consciência humana. Afinal:

[...] a narrativa sem palavras é natural. A representação imagética de seqüências de eventos cerebrais, que ocorre em cérebros mais simples do que o nosso, é o material de que são feitas as histórias. Uma ocorrência natural de narrativa pré-verbal pode muito bem ser a razão pela qual acabamos por criar a arte dramática e finalmente os livros, e que hoje leva boa parte da humanidade a passar tanto tempo de suas vidas diante das

telas de tevês e do cinema. Os filmes são a representação exterior mais próxima da narrativa dominante em nossa mente. (DAMÁSIO, 2000, p. 243).

Damásio (2000, p.34) sustenta que a consciência ampliada, quando atinge seu ápice, é intensificada pela linguagem. No entanto, imagens e narrativas é que vão conduzir o processo de conhecimento. Para esse autor, “pensamento” é uma palavra aceitável para denominar “fluxo de imagem”. Para ele, a imagem é a “moeda corrente de nossa mente.” Ele afirma que: “o processo que chegamos a conhecer como mente quando imagens mentais se tornam nossas como resultado da consciência, é um fluxo contínuo de imagens e muitas delas se revelam logicamente inter-relacionadas.” (DAMÁSIO, 2000, p. 403).

Sendo assim, a utilização de imagens no universo do ensino fica mais que justificada como meio de intensificação dos processos de aprendizagem.

1.3 IMAGEM E PENSAMENTO

O conto é uma imagem que raciocina.
(BACHELARD, 2005, p. 171).

Uma questão levantada por Rudolf Arnheim, em seu livro “Intuição e Intelecto na Arte”, que diz respeito à relação entre pensamento, intuição e imagem também pode ter relevância quando se discutem procedimentos educacionais de mediação de conhecimento.

É interessante começar esclarecendo que, para Arnheim (2004, p. X), intuição é a “cognição através de processos de campos perceptivos” que opera “com o auxílio secundário, porém indispensável, do intelecto.” Já a percepção, para esse

autor, vem a ser “não um registro mecânico dos estímulos impostos pelo mundo físico aos órgãos receptores do homem e dos animais, mas a apreensão eminentemente ativa e criativa das estruturas.”

Tende-se a encarar o pensamento, e conseqüentemente a cognição, como um processo unicamente derivado de uma lógica que vai da percepção direta à linguagem verbal ou matemática. Supõe-se, de maneira geral, que apenas o pensamento intelectual é capaz de produzir conhecimento. Essa lógica deixa de fora algumas questões interessantes a ser consideradas, como por exemplo, o aprendizado da dança, que também é linguagem. Linguagem não verbal capaz de expressar instâncias legítimas do ser humano. Assim, como escreve o pensador francês, Roger Garaudy (1908, p.27), “a vida cotidiana pode ser expressa pela linguagem, mas não os acontecimentos que a transcendem. A dança exprime estas transcendências. O homem dança para falar sobre o que ele honra ou sobre o que o emociona.” Além disso, vale observar que o aprendizado da dança requer o aprimoramento de percepções corporais que estão bem distantes da verbalização.

Voltando à Arnheim (2004, p. 13) e às questões da duplicidade da mente, qual seja, a intuição e o intelecto, vale mencionar sua afirmação de que a “intuição não é uma particularidade aberrante de clarividentes e artistas, mas uma das duas ramificações fundamentais e indispensáveis do conhecimento.”

Segundo ele, a divisão romântica entre intuição e intelecto remonta ao século XIX e:

É mais que tempo de livrar a intuição de sua misteriosa aura de inspiração “poética”, e atribuí-la a um fenômeno psicológico preciso que necessita com urgência de um nome. Como disse antes, a intuição é uma capacidade cognitiva reservada à atividade dos sentidos porque age por meio de processos de campo, e só a percepção sensorial pode gerar o conhecimento por meio de processo de campo. (ARNHEIM, 2004, p. 16).

Para Arnheim, o pensamento precisa da intuição e vice-versa. Ele ocorre na esfera da percepção e, como já foi dito anteriormente, se processa por meio de imagens.

[...] todo pensamento verdadeiramente produtivo tem de ocorrer na esfera da percepção. [...] o pensamento perceptivo tende a ser visual, e, de fato, a visão é a única modalidade dos sentidos em que as relações espaciais podem ser representadas com precisão e complexidades suficientes. (ARNHEIM, 2004, p. 149).

No capítulo “Em Defesa do Pensamento Visual” de seu livro “Intuição e Intelecto na Arte”, Arnheim (2004, p.144) afirma que, mesmo a linguagem tendo grande importância para o pensamento, não é indispensável para que esse ocorra e nem é o meio no qual ele se realiza. Nesse capítulo, o autor faz, inclusive, um exercício prático bastante eficaz como exemplificação de sua tese. Um quebra cabeças é proposto e a solução dele vai sendo realizada pelo leitor, passo a passo, por meio de instruções que seguem uma linha de pensamento apenas visual e imaginativo. Facilmente se chega ao resultado matemático previsto, sem o auxílio de qualquer operação numérica ou lingüística. O cálculo final é atingido apenas pelo pensamento visual.

Dondis (2003, p. 21) também pontua o aprendizado decorrente da inteligência visual. Segundo a autora,

[...] aprendemos sobre coisas das quais não podemos ter experiência direta através dos meios visuais, de demonstrações e de exemplos em forma de modelo. [...] Não se faz necessária a intervenção de nenhum sistema de códigos para facilitar a compreensão de nenhuma decodificação que retarde o entendimento. Às vezes basta ver um processo para compreender como ele funciona. Em outras situações, ver um objeto já nos proporciona um conhecimento suficiente para que possamos avaliá-lo e compreendê-lo.

Arnheim faz diversas considerações para defender o incentivo das bases perceptivas em todas as áreas de aprendizagem. Essas mesmas que estão, muitas vezes, distantes do universo do ensino, quando se privilegia materiais didáticos assentados apenas na linguagem textual, o que, certamente é uma das razões porque a Arte tem sido considerada algo de menor valor no currículo escolar. Arnheim enfatiza, inclusive, que não se dá o devido valor às produções artísticas, uma vez que essas não são julgadas como merecedoras de créditos no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo.

Raramente, porém, se ressalta que o desenho, a pintura e a escultura, adequadamente concebidos, suscitam questões cognitivas merecedoras de um bom cérebro, e tão exatas, em cada um de seus aspectos, quanto um enigma matemático ou científico. (ARNHEIM, 2004, p.153).

O autor afirma ainda que não se trata de remeter ao descrédito o potencial inerente à palavra mas sim de valorizar a relação entre imagem e palavra.

Em termos de pensamento visual, não existe uma separação entre as artes e as ciências, bem como entre o uso das imagens e o das palavras. A afinidade entre a língua e as imagens é demonstrada, antes de tudo, pelo fato de que muitos dos chamados termos abstratos ainda contêm as qualidades e atividades práticas e perceptíveis de que derivaram originalmente. [...] Além das virtudes puramente etimológicas das palavras, no entanto, o escrever bem se distingue, tanto na literatura quanto nas ciências, pela evocação constante das imagens vivas às quais as palavras se referem. (ARNHEIM, 2004, p.154).

Em “Seis Propostas para o Próximo Milênio”, Ítalo Calvino propõe a visibilidade como uma das diretrizes norteadoras não só da Arte, mas também das atitudes desejáveis aos seres humanos para os próximos tempos. Ela seria uma das qualidades que poderia apontar soluções para a crise contemporânea da linguagem. Calvino identifica a pregnância sistemática da imagem em nosso pensamento.

A mente do poeta, bem como o espírito do cientista, em certos momentos decisivos, funcionam segundo um processo de associações de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível. A fantasia é uma espécie de máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que obedecem a um fim, ou que simplesmente são as mais interessantes, agradáveis ou divertidas. (CALVINO, 1990, p. 107).

Pierre Lévy também aponta, poeticamente, a presença fulgurante das imagens na construção do pensamento.

O sentido de uma palavra não é outro senão a guirlanda cintilante de conceitos e imagens que brilham por um instante ao seu redor. A reminiscência desta clareza semântica orientará a extensão do grafo luminoso disparado pela palavra seguinte, e assim por diante, até que uma forma particular, uma imagem global brilhe por um instante na noite dos sentidos. Ela transformará, talvez imperceptivelmente, o mapa do céu, e depois desaparecerá para abrir espaço para outras constelações. (LÉVY, 2002, p. 24-25)

Calvino (2003, p. 107) questiona se a humanidade terá ainda poder de evocação de imagens em tempos em que impera uma produção pré-fabricada delas. Para ele, o que chamamos de “civilização da imagem” está depositando tal quantidade de imagens sobre o homem que tem destruído a imaginação individual e essa é uma capacidade que precisa ser preservada. O autor salienta que é tempo de criarmos uma pedagogia da imaginação.

Se incluí a Visibilidade em minha lista de valores a preservar, foi para advertir que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, “icástica”. (CALVINO, 2003, p. 108).

Uma pedagogia dessa espécie teria como fundamento a reconstrução desse tempo de visualidade generalizada sem sujeito. O estudo da íntima relação que a

imagem estabelece com a produção de conceitos, ou seja, com o pensamento, é um indicativo expressivo da importância da utilização de meios imagéticos intermediadores de conhecimento nas práticas de ensino. Tudo indica que a linguagem visual pode representar muito bem os procedimentos de abstração que levam ao conhecimento e que pode ser potencializada pela utilização de narrativas visuais, naturalmente portadoras de uma lógica discursiva envolvente, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem.

1.4 IMAGEM E SÍMBOLO

Ciência sem poética, inteligência pura sem
compreensão simbólica dos fins humanos,
conhecimento objetivo sem expressão do
sujeito humano, objeto sem felicidade
apropriadora é apenas alienação do homem.
(DURAND, 1988, p. 70).

O homem é um ser simbólico. Na construção de seu mundo individual e coletivo, é capaz de produzir representações que transcendem a si e ao próprio universo de conceitos que domina. Vive em um mundo repleto de símbolos e estes habitam seu mundo interior num eterno movimento gerativo.

O símbolo é construído pelo homem numa tentativa de estabelecer uma ordem de múltiplas dimensões em idéias que abrangem aspectos conscientes e inconscientes de seu mundo. Dessa maneira, transforma em concretude o que antes era apenas uma abstração, dando origem à cultura.

A construção simbólica estabelece-se entre o tangível e o intangível,

possibilitando interpretações que englobam o eu e a consciência total. Tem um papel importante na história das culturas justamente por isto: por seu poder de transcendência ao que é dizível.

Segundo Chevalier e Geerbrant (1982, p. 12) a “expressão simbólica traduz o esforço do homem para decifrar e subjugar um destino que lhe escapa através das obscuridades que o rodeiam”.

O símbolo é imagem que evoca o que não pode ser dito em completude e, embora seja uma das formas mais representativas da linguagem humana, tem sido destituído de seu valor como conhecimento. Durand (1988, p. 24), em seu livro “Imaginação Simbólica”, sustenta que o conhecimento simbólico vem sendo extinto há dez séculos no ocidente.

Esse conhecimento é definido pelo autor em três conceitos principais: pensamento indireto, presença figurada da transcendência e compreensão epifânica. Segundo ele, O. Spengler denuncia que o Ocidente opôs, a esses três conceitos, três elementos pedagógicos antagônicos.

[...] à presença epifânica da transcendência, as Igrejas oporão dogmas e clericalismos; ao “pensamento indireto”, os pragmatismos oporão o pensamento direto, o “conceito” – quando não o “percepto”; finalmente, diante da imaginação abrangente, “senhora do erro e da falsidade”, a ciência construirá as longas correntes de razões da explicação semiológicas, assimilando aliás estas últimas às longas cadeias de “fatos” da explicação positivista. De qualquer modo, esses famosos “três estados” sucessivos do triunfo da explicação positivista são os três estados da extinção do símbolo. (DURAND, 1988, p. 24).

O autor continua sua argumentação afirmando que esse iconoclasmo acabou repercutindo na produção das imagens artísticas dos séculos XVII e XVIII que, a partir de então, vão funcionar apenas como ornamento, perdendo, conseqüentemente, seu poder de evocação. Surge assim, o ornamentalismo acadêmico, reduzindo o papel do ícone ao cenário e, para Durand, “a imagem e seu

artista jamais recobrarão, nos tempos modernos, a força da significação plena que possuem nas sociedades iconófilas, na Bizâncio macedônica e na China dos Song.” (DURAND, 1988, p. 26).

Chevalier e Geerbrant (1982, pp.13-21) apresentam um fator importante da questão simbólica: a sua potencialidade para modificar estruturas mentais. Carregado de afetividade e dinamismo, de alguma forma o símbolo é capaz de mobilizar o psiquismo de forma total, animando os grandes conjuntos do imaginário: arquétipos, mitos, estruturas.

Representa ao mesmo tempo a união e a separação, conceito este surgido em sua origem. Conta-se que dois seres, que por algum motivo iriam se separar guardavam consigo fragmentos de cerâmica, madeira ou metal como um sinal de memória antecipada de um reencontro possível e desejado. Estas peças seriam novamente unidas quando do reencontro destas pessoas. Por isso, o símbolo contém em si ambivalências: a separação e a união, a parte e o todo. (CHEVALIER e GEERBRANT, 1982, p. 21).

O símbolo compreende uma idéia que traduz para o visível o que de outra forma permaneceria oculto e por isso estimula uma compreensão maior, totalizante, mas ao mesmo tempo, individual e contextual.

A compreensão dos símbolos depende menos das disciplinas racionais do que de uma percepção direta através da consciência. Pesquisas históricas, comparações interculturais, o estudo das interpretações dadas pelas tradições orais e escritas, as prospecções da psicanálise contribuem certamente para tornar essa compreensão menos arriscada. Tenderia, porém, a imobilizar-lhe a significação, se não se insistisse sobre a natureza global, relativa, móvel e individualizante do conhecimento simbólico. (CHEVALIER e GEERBRANT, 1982, p. 23).

Muitas são as funções representadas pelos símbolos na história cultural da humanidade. Chevalier e Geerbrant (1982, p. 26) propõem-nos alguma delas. A

primeira seria de “ordem “exploratória”. Constitui uma indagação em direção às múltiplas aventuras do homem no tempo e no espaço, expandindo a sua consciência. Essa exploração o leva a extrapolar limites em direção à produção de idéias que a razão não poderia alcançar. Jung (2000, p. 21) também afirma que “por existirem inúmeras coisas fora do alcance da compreensão humana, é que frequentemente utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente”.

A segunda função atribuída ao símbolo por Chevalier e Geerbrant (1982, p. 27) é a função de “expressão substitutiva”. Esta seria a resposta possível e eficiente para os questionamentos humanos que possuem instâncias ainda, ou talvez para sempre, no nível inconsciente. Para atribuir sentido à sua experiência no mundo, o homem cria a linguagem simbólica que, por sua característica totalizante, a representa melhor.

O símbolo exprime o mundo percebido e vivido tal como o sujeito o experimenta, não em função de razão crítica e no nível de sua consciência, mas em função de todo o seu psiquismo, afetivo e representativo, principalmente no nível do inconsciente. [...] Substitue a relação do ego com seu meio ambiente, ou com sua situação ou consigo mesmo, quando essa relação não é assumida em pleno conhecimento de causa. (CHEVALIER e GEERBRANT, 1982, p. 27).

O papel do inconsciente na questão do conhecimento já vem sendo defendido por vários autores. Hoje se sabe da força criadora que habita o inconsciente humano e que se manifesta não só nas atividades culturais mas também em outras áreas de atuação do homem. Um exemplo significativo a ser citado seria o do físico Wolfgang Pauli que afirma que os estudos de Jung fizeram com que a idéia da evolução da vida fosse revista levando-se em consideração a relação entre inconsciente e processos biológicos. (JUNG, 2000, p. 306)

O símbolo exerce também uma “função mediadora” entre natureza e cultura,

matéria e espírito, realidade e sonho, consciente e inconsciente, representando uma força centrípeta na multiplicidade natural da vida. Representa um fator de equilíbrio, compensando estruturas dissociadas e contribuindo para o desenvolvimento da personalidade. (CHEVALIER e GEERBRANT, 1982 p.27).

Uma vez capaz de mediar um processo, o símbolo também se presta à “função unificadora”. Assim “os símbolos fundamentais condensam a experiência total do homem; a religiosa, a cósmica, a social e a psíquica (nos três níveis: do inconsciente, do consciente e do supra consciente).” (CHEVALIER e GEERBRANT, 1982, p.28).

Justamente por possuir uma função unificadora, o símbolo também apresenta uma “função pedagógica”. Por meio do conhecimento simbólico, o homem vivencia uma experiência partilhada que o possibilita interagir e sentir-se participante do processo de produção de cultura e conhecimento. Faz parte da “formação da criança e do adulto, não somente como expressão espontânea e comunicação adaptada, mas também como um meio de desenvolver a imaginação criadora e o sentido do invisível.” (CHEVALIER e GEERBRANT, 1982 p. 29).

A função pedagógica do símbolo poderia ser muito mais aproveitada no ensino se utilizada como ferramenta mediadora de conceitos. As narrativas simbólicas têm uma linguagem familiar de forte apelo sensível e por isso podem significar uma via lúdica e eficiente de construção de conceitos.

Outra característica dos símbolos é sua “função socializante”. Insere o homem em seu tempo histórico e social por meio do sentimento de participação que estimula. É uma forma de comunicação social e, por emanar de toda psique humana, produz um linguagem que não precisa necessariamente passar pela interpretação escrita ou falada, representando assim um eficiente instrumento de

comunicação interpessoal. (CHEVALIER e GEERBRANT, 1982, pp. 29-30).

A “capacidade de ressonância” também é uma função que se atribui aos símbolos. Pressupõe uma ligação do símbolo a certa psicologia coletiva e esta será “tanto mais ativa quanto melhor se ajustar o símbolo à atmosfera espiritual de uma pessoa, de uma sociedade, de uma época ou de uma circunstância qualquer.” (CHEVALIER e GEERBRANT, 1982 p. 30).

Há ainda o que, segundo os autores citados, Jung denomina de “função transcendente” que representa uma possibilidade de harmonização dos contrários. Estimula um progresso da consciência por ser capaz de unir forças antagônicas em direção ao equilíbrio psíquico. (CHEVALIER e GEERBRANT, 1982 p. 31).

Por último, há a função transformadora dos símbolos. Por meio dela, cria-se mais uma via que possibilita ao homem o conhecimento do mundo e de si próprio. (CHEVALIER e GEERBRANT, 1982 p. 31). Segundo Lacan, (apud FIALHO, 2001, p. 22) é por meio da ordem simbólica que o ser humano recorta o real para que ele seja apreendido.

A humanidade não vive num universo puramente físico, mas num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte, a técnica, a ciência, a religião são partes desse universo, e uma vez entendendo-se a atividade simbólica como fundamento da cultura, pode-se inferir a propriedade de suas representações no desenvolvimento do conhecimento humano. Por meio da imagem, o símbolo se constitui e, como imagem, que inventaria a cultura humana, pode ser um bom recurso mediador de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

1.5 IMAGEM E LITERACIA

[...] o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo o corpo amado à noite, sob os lençóis, o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar signos. Algumas dessas leituras são coloridas pelo conhecimento de que a coisa lida foi criada para aquele propósito específico por outros seres humanos - a notação musical ou os sinais de trânsito, por exemplo – ou pelos deuses – o casco da tartaruga, o céu à noite. Outras pertencem ao acaso. Alberto Manguel⁶

A imagem está aí, posta para a leitura. Para a Semiótica ela é um texto, ou um todo significativo, e a questão da habilidade para sua leitura certamente perpassa por um aprendizado. Alfabetização, letramento visual ou literacia são os nomes sugeridos por alguns autores para esse processo de aprendizagem. Nesse caso, o termo utilizado será literacia por seu caráter mais abrangente. A Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) delineou a seguinte definição para o termo: Literacia é a habilidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e calcular, usando materiais impressos e escritos associados, em diversos contextos. A Literacia envolve uma aprendizagem contínua para habilitar o indivíduo a alcançar seus objetivos, desenvolver sua erudição e potencial, e participar integralmente da sociedade de forma mais ampla.⁷

Sem dúvida, essa competência é de suma importância no mundo mercantilista em que se vive. Estar apto para uma leitura crítica de textos e imagens é uma necessidade, uma vez que apenas assim o homem será capaz de conversar

⁶ Cf. *In*: BUORO Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15.

⁷ Cf. <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy> (tradução nossa)

com seu tempo e construir um discurso que o mantenha ativamente inserido nas produções das mídias contemporâneas. Especialmente no caso das imagens, não ser capaz de lê-las e interpretá-las nos tempos atuais, pode significar estar escravo e submetido aos poderes macroeconômicos que lideram os mercados de consumo. A incapacidade para a literacia impede também o acesso a muitos dos bens mais preciosos da humanidade que estão na esfera das Artes e criações culturais. Além disso, a construção de um discurso próprio será mais significativa para o sujeito que tiver acesso ao repertório de imagens e/ou textos que o acercam dentro e fora de seu tempo.

Portanto, saber o que diz a imagem e porque ela diz o que diz é um dos princípios da literacia. É nesse âmbito que trabalha a Semiótica.

Toda e qualquer imagem significa pelos efeitos de sentido que ela produz, o que embasa a postulação de que a significação está então no modo como ela dá a ver o que torna visível. A preocupação do estudioso é, pois, com o *como* a imagem mostra o que mostra, buscando instrumental metodológico para explicar e compreender *como* ela significa, pelos modos de sua estruturação textual. (OLIVEIRA, 2001, p. 6).

O sentido imanente do mundo visual que rodeia o ser humano precisa ser compreendido para que se faça de fato presente. Segundo Oliveira (2001, p.7), “o objetivo da abordagem semiótica é o desenvolvimento de instrumentos para descrição e análise da imagem enquanto um texto lisível, um texto que tem força para colocar os sujeitos na presença das coisas.”

Para a Semiótica, a imagem, ao contrário dos sistemas simbólicos, não possui um sentido estabelecido arbitrariamente e de forma convencional. Ela pertence a um sistema semi-simbólico.

A peculiaridade da significação, na imagem, é decorrente do fato de a imagem estar inserida em sistemas *semi-simbólicos*, ao contrário do código

verbal, que se caracteriza como pertencente a um sistema *simbólico*. Isto quer dizer que, enquanto em outros sistemas de códigos, como o verbal, as relações entre conteúdo e expressão são arbitrárias e convencionadas, nos textos imagéticos, como no visual, no musical, no cênico e no audiovisual, o significante já é o significado; a expressão é o conteúdo. (RAMALHO E OLIVEIRA, 1998.p.46)

Portanto, nos sistemas simbólicos quase sempre não há uma correlação visual entre o significante e o significado. A referência de sentido é pré-estabelecida entre grupos de pessoas e aceita para aquele determinado fim. As línguas, por exemplo, como citado, são convenções arbitrárias. Não há correlação visual entre palavras e significados. Também os símbolos constituídos de imagens, que foram criados ao longo dos tempos pela humanidade, não possuem um caráter visual elucidativo no sentido de fornecerem pistas para o entendimento de seu significado. A um índio, não faria qualquer sentido mostrar-se um crucifixo se antes ele não houvesse sido introduzido na cultura cristã. A simples visão do objeto não o faria entender melhor o seu significado.

Assim, algumas relações interessantes entre o que é simbólico e o que é semi-simbólico podem ser estabelecidas:

1. Nas linguagens simbólicas, o plano de expressão⁸ é, geralmente, diferente do plano de conteúdo. Já nas semi-simbólicas, o plano de expressão está carregado de significados que facilitam sua leitura.
2. A forma de significar do que é semi-simbólico será construída por cada enunciador a partir do plano de expressão, possibilitando assim a transgressão das regras ou convenções. No plano simbólico, essa forma já foi estabelecida arbitrariamente pelo meio social, e as normas são seguidas por todos.

⁸ A Semiótica postula a existência de dois planos para os textos imagéticos: o plano de expressão, onde se encontram os elementos figurativos que constituem o texto e o plano de conteúdo, representado pelos significados ou sentidos que se articulam na imagem.

3. Memoriza-se o que é simbólico, encontrando-se assim uma significação fechada. Do semi-simbólico é preciso deduzir o sentido, ficando a significação aberta.
4. No simbólico, o que se tem é uma representação do mundo. No semi-simbólico, o que há é uma presentificação, ou seja, o fazer-se presente de uma nova imagem que não é apenas uma cópia de outra, mas sim uma nova apresentação dessa mesma imagem.

Para o entendimento dos sistemas simbólicos, é necessário um letramento ou um aprendizado que instrumentalize para a sua utilização. No caso dos sistemas semi-simbólicos, não é diferente. A legibilidade de uma imagem, de uma obra de arte, de um espaço urbano, de uma vestimenta, enfim, a legibilidade do mundo, também requer um aprendizado. Embora haja uma correlação direta entre significante e significado no texto semi-simbólico, a teia que envolve os processos de construção e leitura desse texto é imensa e envolve uma enorme trama de sentidos que só será totalmente absorvida por olhos atentos e habilitados. E vale aqui lembrar, que para a semiótica, toda imagem é um texto passível de leitura.

[...] uma concepção de texto imagético que considere, como a semiótica planar, a imagem como *texto-ocorrência*, ou seja, um objeto semiótico, analisável, auto-suficiente como um todo de significação e relativa a uma determinada cultura, onde pode ser incluído tanto um cartaz, como uma cena teatral ou o traçado urbanístico de uma cidade. (RAMALHO E OLIVEIRA, 1998, p. 50).

Nas questões relativas à linguagem, hoje se sabe que uma simples alfabetização não leva o sujeito a ser capaz de interpretar e criar um novo discurso, resignificando suas vivências apenas pelo fato de ser capaz de identificar letras e palavras. No que concerne à habilidade para leituras de imagens, o mesmo

problema pode ser detectado. Muitos estão capacitados para um reconhecimento do mundo visual em que vivem, mas não têm habilidade para um entendimento avaliativo desse mundo. Isso impede a tomada de posições interpretativas críticas e, conseqüentemente, deixa o sujeito totalmente entregue às forças discursivas predominantes, sem a proficiente competência para a criação de um significado pessoal, de um discurso próprio que possibilite sua inclusão no contexto do mundo. O sujeito está à mercê do discurso visual, ou seja, totalmente indefeso diante dele.

Mesmo no que se refere às práticas de ensino, o que se percebe é que não há um conhecimento profundo dos processos de funcionamento da linguagem visual, por parte dos profissionais, para que ela seja aplicada de uma forma didaticamente eficiente.

Até mesmo a utilização de uma abordagem visual do ensino carece de rigor e objetivos bem definidos. Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais — diapositivos, filmes, slides, projeções audiovisuais —, mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão. Os recursos pedagógicos que vêm sendo produzidos e usados com fins pedagógicos são apresentados com critérios muito deficientes para a avaliação e a compreensão dos efeitos que produzem. (DONDIS, 2003, p. 17).

Seria preciso que todos passassem por um processo de literacia para que produzissem um material mais atraente e mais eficiente e que também tivessem autoridade para fazer a crítica do que já se consome na atualidade.

O consumidor da maior parte da produção dos meios de comunicação educacionais não seria capaz de identificar (para recorrermos a uma analogia com o alfabetismo verbal) um erro de grafia, uma frase incorretamente estruturada ou um tema mal formulado. (DONDIS, 2003, p. 17).

Os processos de construção de imagens baseia-se nos princípios da organização perceptiva. Propõe que é possível examinar uma imagem a partir de

seus componentes individuais. Busca elementos básicos que são, citando Dondis (2003, p. 23), “a caixa de ferramentas de todas as comunicações visuais” ou a “fonte compositiva de todo tipo de materiais e mensagens visuais, além de objetos e experiências”.

Esses componentes básicos seriam, dentre outros: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom. Eles, por sua vez, são manipulados por meio de técnicas tais como profundidade, ênfase, assimetria ou distorção, por exemplo. O diálogo entre os elementos visuais básicos e as técnicas de manipulação dá origem ao processo de comunicação visual.

Em busca de alfabetismo visual, devemos nos preocupar com cada uma das áreas de análise e definição acima mencionadas [diversas técnicas]; as forças estruturais que existem funcionalmente na relação interativa entre os estímulos visuais e o organismo humano, tanto ao nível físico quanto ao nível psicológico; o caráter dos elementos visuais; e o poder de configuração das técnicas. (DONDIS, 2003, p. 25).

A autora continua afirmando que: “além disso, as soluções visuais devem ser regidas pela postura e pelo significado pretendidos, através do estilo pessoal e cultural.” (DONDIS, 2003, p. 25). Entra-se, portanto, aqui, na questão da contextualização da imagem.

Para o bom entendimento de um texto visual, é preciso que o tema seja analisado sob um olhar perspicaz. Além disso, entender também as circunstâncias histórico-culturais nas quais a imagem está imersa, aumenta o entendimento do texto. Afinal, as informações inerentes ao conteúdo da imagem modificam o que vemos. Arnheim faz a seguinte afirmativa:

É psicologicamente falso supor que nada é visto além daquilo que estimula a retina dos olhos. Basta comparar a experiência visual de um quadro que narra uma história conhecida, digamos, com uma miniatura persa, igualmente diante de nossos olhos e, mesmo assim, extremamente

enganosa se quem olha não sabe do que se trata. A idéia absurda de que a verdadeira apreciação da arte ignora o tema — ao lado dos estudos iconológicos, igualmente restritivos, que igualmente examinam apenas o assunto — tem afastado gerações de estudantes da compreensão e experiência estéticas adequadas. (ARNHEIM, 2004, p. 7).

A Semiótica discursiva se ocupará da descrição e análise dos textos da cultura, integrando a análise da forma a questões de tema e conteúdo.

Além de ser elucidativa, a pesquisa que procura identificar os componentes temáticos e histórico-sociais de uma imagem ou texto, é também fundamental no aprofundamento crítico do desenvolvimento humano. A capacidade de contextualização dos temas e do estabelecimento de relações entre eles e o mundo circundante propicia uma leitura que é capaz de situar o homem e promovê-lo de simples agente passivo à personagem participante da história de seu tempo.

A entrega dos processamentos de meios visuais a procedimentos ingênuos de construção e crítica, certamente acabou sendo responsável pela não valorização desse tipo de conhecimento. Uma vez não intelectualizado, ele não ganha a devida importância e fica submetido a ser identificado apenas como recurso excedente e supérfluo de tratamento didático. Uma vez entendida de forma diversa, a linguagem visual, certamente poderá dar uma parcela de contribuição maior aos procedimentos de ensino e aprendizagem e à construção dos discursos que permeiam as relações humanas.

1.6 IMAGEM E NARRATIVA

“Presença”, mas do que, ou de quem, e por que uma “semiótica” dessa presença? Porque

a única coisa que, sob uma forma ou outra, poderia realmente nos estar presente, é o sentido. Nunca estamos presentes na insignificância. (LANDOWSKI, 2002, p. IX).

Nas narrativas, estão as significações. As coisas se mostram visíveis e carregadas de mensagens para o olhar atento de quem sabe ver para além delas, para quem sabe desvendar a teia dos significados. A vida se desvela pela leitura que surge no encontro dos seres com as coisas do mundo. O sentido ou significação é a interface entre o ser e as coisas.

Nada é apenas o que se apresenta ao olhar. Tudo possui uma significação para além de um olhar apressado, e essa significação vai sendo constituída na troca permanente entre o meio e o homem. Ela tem um pouco do ser que se mostra ao olhar, tem um pouco do ser que vê. O sentido não é dado, é uma construção.

O objeto que vem assim fazer sentido não poderá, qualquer que for sua natureza, ser somente o que ele é, ser puramente idêntico a si mesmo. Pelo simples fato de persistir no tempo sob nosso olhar, ele sempre é mais do que isso a que se reduz fisicamente. (LANDOWSKI, 2004, p. 109).

A linguagem visual, a Arte, a linguagem jornalística, publicitária, a realidade enfim, ocupam um espaço de construção de sentido com suas narrativas. A realidade é múltipla e se faz na inter-relação de mundos, que também são diversos e plurais. Assim, as narrativas também se multiplicam.

Vivemos numa época em que o que chamamos de “realidade” ganhou dimensões plurais o suficiente para que tenhamos o cuidado de vermos que o que levamos aos alunos como “apresentação da realidade” é uma questão problemática, debatida não só pela teoria ou por cosmovisões, como disse Max Weber, mas por narrativas de um modo geral — narrativas cinematográficas, da literatura, das artes em geral — da “indústria cultural”. (GHIRALDELLI JR, 2002, p. 62).

A preocupação primeira do ser, quando se pergunta sobre o sentido da vida, já desencadeia em si a construção de um texto, uma narrativa. Esse é um texto semiótico, ou seja, é um texto que expressa as significações ou as organizações complexas que produzem efeitos de sentido. Tudo está aí a fazer sentido, mas, se não se apreende a estória narrada nada, faz sentido.

Imagens, edifícios, objetos manufaturados, obras de arte ou figuras do mundo natural, as coisas estão aqui, visíveis. Visíveis, reconhecíveis, nomeáveis e ao mesmo tempo indiferentes, ou no limite, pior ainda, pesadas e entediadas: peças de museu, “maravilhas” arqueológicas pelas quais o olhar vagueia, mas que nada nos dizem; catedrais, paisagens e castelos massivamente colocados diante de nós e, enquanto tais, impenetráveis, paralisantes. (LANDOWSKI, 2004, p. 97).

De acordo com Landowski, para que se tenha acesso aos textos, é preciso que se encontre princípios de leitura, restituindo sentido às coisas e dando-lhes presença diversa, o que vai permitir que se veja o mundo de duas maneiras: ou simplesmente permanecendo diante das coisas, ou se deixando contaminar por elas e, neste último caso, isso significa “um salto qualitativo na ordem da inteligibilidade”. (LANDOWSKI, 2004, pp. 97-98).

Além da superfície de um mundo que se deixa fatiar em uma justaposição de imagens-figuras discretas, reconhecíveis e nomináveis, mas cujas significações cristalizadas constituem ao mesmo tempo um véu, buscar-se-á apreender e descrever a imagem, ainda viva em seu princípio e irreduzível ao já conhecido, cuja natureza é fazer sentido, restituindo ao visível sua coerência: a de uma totalidade não simplesmente presente diante de nós, mas que nos cerca, nos engloba e, a partir daí, está pronta para nos contaminar. (LANDOSWSKI, 2004, p. 106).

O autor ainda afirma que, uma vez que se está presente de forma integral no mundo, esse passa a fazer sentido de outra forma, tornado-se “presença efetiva, envolvente, imediatamente acessível”. (LANDOWSKI, 2004, p. 98).

Assim, para aprender, faz-se necessário construir uma rede de significados e relações que inclua o próprio ser e suas narrativas. Ao criar relações de sentido com o mundo, o sujeito recria um discurso pessoal que o faz mais conhecedor e o torna capaz da reinvenção. As estórias, as narrativas, as imagens, os discursos, vão sendo vividos e apreendidos num perene movimento provocativo de transformação.

Dentro dessa perspectiva, de conhecimento adquirido pela apreensão imediata do real, Landowski tece algumas considerações, citando Lévi-Strauss, enfatizando que aqui quem fala não é um artista ou um filósofo, mas sim um cientista:

A obra do pintor, do poeta, do músico, os mitos e os símbolos do selvagem” (produções instaladas sobre o regime da apreensão imediata do sentido enquanto presença) devem nos parecer senão como uma forma superior de conhecimento, no mínimo como a mais “fundamental,” particularmente quando os relacionamos ao regime da significação e aos princípios de inteligibilidade adotados pelo “pensamento científico. (LÉVI-STRAUSS apud LANDOWSKI, 2004, p. 98).

Maturana e Varela também postulam, em sua teoria da *autopoiese*, que o desenvolvimento do conhecimento é inerente ao estar do homem no mundo, num ato constante de experiência. O termo *poiese* vem do grego e significa produção. A *autopoiese* representa, portanto, um sistema que é capaz de se auto produzir, sendo, ao mesmo tempo, produtor e produto. Assim: “O ser e o fazer de uma unidade *autopoiética* são inseparáveis, e isto constitui seu modo específico de organização”. (MATURANA e VARELA, 2005, p. 57).

Os autores afirmam também que “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer.” (MATURANA E VARELA, 2005, p. 31). E dão o seguinte conceito para experiência:

Quando falamos aqui em ação e experiência, não nos referimos somente àquilo que acontece em relação ao mundo que nos rodeia no plano puramente “físico.” Essa característica do fazer humano se aplica a todas as dimensões do nosso viver. Aplica-se, em particular, ao que estamos fazendo aqui e agora, os leitores e nós. E o que estamos fazendo? Estamos na linguagem, movendo-nos nela, numa forma peculiar de conversação – num diálogo imaginado. (MATURANA E VARELA, 2005, p. 32).

Também para esses autores, não é possível separar a experiência e o objeto, em se tratando de conhecimento, pois toda experiência estará sempre atrelada à estrutura do indivíduo. Não é possível que vejamos um rato o como vê um gato. Estruturas diferentes propiciam significações diferentes.

Segundo Maturana e Varela (2005, p. 28), “não vemos o ‘espaço’ do mundo, vivemos nosso campo visual; não vemos as ‘cores’ do mundo, vivemos nosso espaço cromático.” Ou seja, não podemos separar a história de nossas ações biológicas e sociais do conhecimento.

Também é assim para Landowski (2004, p.106). Para ele: “o regime de presença no ‘mundo em que vivemos’ comanda o *regime de sentido* segundo o qual o mundo pode significar para um sujeito.” Assim, mesmo as coisas denominadas inanimadas, contaminam o homem e adquirem vida, num eterno movimento criativo e criador.

Em vão dizemos que são inanimadas [as coisas]; na verdade, todas têm, como nós, sua *hexis*, isto é, uma maneira específica de estar no mundo que se traduz dinamicamente, de um modo potencial ou atual, na maneira como afirmam diante de nós seu estar-aqui. A fluidez da água, o aspecto hierático da montanha, a resistência da pedra, o pegajoso da matéria viscosa que ameaça nos absorver: tantos programas interativos potenciais, de diversas ordens, que, fazendo-se sentir pelo contato ou adivinhar simplesmente pelo olhar, fazem que, mesmo imóveis, as coisas estejam sempre – esteticamente – falando em movimento diante de nós. (LANDOWSKI, 2004, p. 110).

António Damásio também reconhece que o conhecimento é construído nas relações estabelecidas entre o organismo e o objeto.

[...] comecei a ver o problema da consciência em função de dois atores principais, o *organismo* e o *objeto*, e em função das *relações* que esses atores mantêm durante suas interações naturais. [...] e as relações entre organismo e objeto são os conteúdos do conhecimento que denominamos consciência. Vista dessa perspectiva, a consciência consiste em construir um conhecimento entre dois fatos: um organismo está empenhado em relacionar-se com algum objeto, e o objeto nessa relação causa uma mudança no organismo. (DAMÁSIO, 2005, p.38).

Neste sentido, a importância educativa das narrativas se dá pelo fato de elas funcionarem sempre como uma interface entre o ser e o mundo, produzindo um efeito de sentido. As inter-relações necessárias ao processo de conhecer são permeadas por elas. Citando Johnson (1987, p. 171-172): “não apenas nós nascemos dentro de narrativas complexas e coletivas, como também nós experienciamos, entendemos e organizamos nossas vidas como histórias que estamos vivenciando.”

O valor que mereceria ser dado às narrativas pela educação, é postulado por Bruner:

Tem sido uma convenção na maioria das escolas tratar as artes da narrativa — canção, drama, ficção, teatro, seja o que for — mais como “decoração” do que como necessidade, algo do qual se obtém beleza e prazer [...] Apesar disso, enquadramos as explicações das nossas origens culturais e das nossas mais caras crenças em formas de história. [...] A importância da narrativa para a coesão da cultura é provavelmente tão grande, quanto é na estruturação da vida individual. [...] Parece, então, que esta habilidade de construir e compreender narrativas é crucial para construirmos nossas vidas e um “lugar” para nós mesmos no mundo que possivelmente encontraremos. (BRUNER, 1996. p. 40).

Por meio das narrativas, o homem constrói seu lugar no mundo dando origem à sua identidade e reinventando sua história, no entanto, infelizmente, essas vêm sendo negligenciadas nas instituições de ensino.

2. A CAIXA DE PANDORA

2.1 PANDORA

A mudança técnica é uma das principais forças que intervêm na dinâmica da ecologia transcendental. A técnica não é sinônimo de esquecimento do ser ou de deserto simbólico, é ao contrário uma cornucópia de abundância axiológica, ou uma caixa de Pandora metafísica. (LÉVY, 2002, p. 16).

Diz o mito que Prometeu roubara o fogo do céu para concedê-lo aos homens. Zeus, enfurecido e desejando castigar a ele e aos seus protegidos, elabora um plano astucioso. Primeiro pede a Hefesto que modele uma linda mulher em argila. Ela deveria ser semelhante às deusas imortais e deveria ter muitos dons — do grego *Pan* (todo) e *Doron* (dom). Uma vez criada, Pandora é enviada de presente a Epimeteu, irmão de Prometeu, que, esquecendo-se do conselho do irmão para que não aceitasse nenhum presente de Zeus, recebe Pandora. Traz junto consigo uma caixa que seria o presente de casamento também enviado por Zeus. Porém, no exato instante em que a caixa é aberta, dela saem todos os males que iriam atormentar os homens daí para frente. No entanto, felizmente, como que por consolo da humanidade, sobra ainda uma última coisa dentro da caixa de Pandora: a esperança. (LAURIOLA, 2005).

Assim, permeadas de muitos males, se apresentam, sob certa ótica, para muitos, as relações entre o desenvolvimento tecnológico e a civilização. De alguma forma, o que pode parecer em um primeiro momento aos olhos da humanidade é que a evolução da técnica deu origem a muitas contradições, sendo ela a causa das

crises que se vivencia hoje. Talvez, com certa razão, se possa estabelecer um paralelo entre a evolução da técnica e, conseqüentemente, da tecnologia e da ciência com o surgimento de alguns problemas mundiais que se agravam nestes tempos de crise. A invenção da bomba atômica, por exemplo, seria apenas um dentre tantos que poderiam ser citados. A questão da influência maléfica de alguns meios de comunicação, como a televisão, poderia ser outro a se levantar. No entanto, como no mito de Pandora, é preciso dizer que, mesmo que talvez portador de muitos males, os tempos de agora se configuram também como tempos de esperança. Essa sim, necessária ao ser que habita criativamente o mundo ou, do contrário, estaria toda a humanidade abandonada ao pior dos infernos tal como cita Dante na Divina Comédia. Lá, na porta do inferno, encontra-se a afirmativa destruidora de tudo: “Deixai, o vós que entrais, toda a esperança!”⁹

Um novo tempo se configura, segundo Lévy, marcado, dentre outras coisas pelo:

[...] desaparecimento do mundo agrícola, o apagamento da distinção cidade/campo e conseqüente surgimento de uma rede urbana unipresente, um novo imaginário do espaço e do tempo sob a influência dos meios de transporte rápidos e da organização industrial do trabalho [...]. (LÉVY, 2002, p. 18).

Esses novos tempos, ainda de acordo com o mesmo autor, reconfiguram o modo de viver de todos os habitantes do planeta, principalmente pela influência maciça das novas tecnologias de comunicação.

As conseqüências a longo prazo do sucesso fulminante dos instrumentos de comunicação audiovisuais (a partir do fim da Segunda Guerra Mundial) e dos computadores (a partir do fim dos anos setenta) ainda não foram

⁹ Cf. ALIGHIERI, Dante. **Divina comédia**. Tradução J. P. Xavier Pinheiro. São Paulo: Martin Claret, 2002, 17p.

analisadas. Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova regulação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. (LÉVY, 2002, p. 17).

Sendo assim, uma análise mais profunda das relações de saber que se entrelaçam com os processos midiáticos de informação e conhecimento faz-se necessária.

2.2 OS TRÊS TEMPOS DO ESPÍRITO

O cúmulo da cegueira é atingido quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida. (LÉVY, 2002, p.15).

De acordo com Pierre Lévy, a técnica participa ativamente da ordem cultural, simbólica, ontológica e axiológica, constituindo assim o transcendental histórico que é o fator estruturante da coletividade. Para ele, critica-se, muitas vezes, aquilo que é novo por não fazer parte ainda de conceitos atualizados e digeridos por todos. As novas tecnologias de informação passam por esse problema na atualidade.

Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isto porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) o *constituem* em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras. Não percebe que sua maneira de pensar, de comunicar-se com seus semelhantes, e mesmo de acreditar em Deus [...] são condicionadas por processos materiais. (LÉVY, 2002, p.15).

Uma vez que aqui se pesquisa a relação entre imagem e conhecimento, uma análise das novas tecnologias intelectuais não poderia estar ausente. Essa análise inicia-se sob a proposição de Lévy, que aponta para três tempos históricos vivenciados pela humanidade. Para esse autor, “a presente mutação antropológica somente pode ser comparada à revolução neolítica que viu surgirem, em poucos séculos, a agricultura, a criação de animais, a cidade, o Estado e a escrita.” (LÉVY, 2002, p. 16). Essa mutação é marcada pelo que ele denomina os três tempos do espírito: o oral, o escrito e o digital.

As formas com que o ser humano se relaciona com o conhecimento estão fundadas especialmente na memória. As tecnologias marcam as épocas, e para Steven Rose, (apud KENSKI, 1998, p. 59) a cada tecnologia, corresponde uma memória. Portanto, a memória será construída baseada nas tecnologias disponíveis.

Nesse sentido, ao depositar suas marcas e lembranças nas tecnologias (desde as mais primitivas — como a cerâmica, o barro, o ferro, o bronze, a pedra... — até as mais atuais — como a fotografia, a gravação e o vídeo ou por meio do computador), o homem altera as suas próprias formas de se lembrar do passado. [...] As tecnologias — velhas, como a escrita, ou novas, como as agendas eletrônicas — transformam o modo como dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço a nossa volta. (KENSKI, 1998, pp. 59-60).

Os “tempos do espírito” de Lévy serão fundamentos da memória que se concretizam, ampliam e fixam por meio das linguagens. Essa seria a característica diferenciadora da humanidade.

Se a humanidade construiu outros tempos, mais rápidos, mais violentos que os das plantas e animais, é porque dispõe deste extraordinário instrumento de memória e de propagação das representações que é a linguagem. É também porque cristalizou uma infinidade de informações nas coisas e em suas relações, de forma que pedras, madeira, terra, construtos de fibras ou osso, metais, retêm informações em nome dos humanos. (LÉVY, 2002, p. 76).

O primeiro tempo do espírito de Lévy é o tempo da oralidade que será definida como primária, quando ainda não foi adotada nenhuma forma de escrita e secundária, quando já relacionada ao estatuto dessa última.

Nas sociedades orais primárias, são as lembranças dos indivíduos que construirão o corpo cultural, e isso será intensificado pela memória auditiva. As informações e o conhecimento são transmitidos oralmente, de geração a geração. Lévy (2002, p. 77) nos diz que “na oralidade primária, a palavra tem como função básica a gestão da memória social, e não apenas a livre expressão das pessoas ou a comunicação prática cotidiana.” Ainda de acordo com o autor (2002, p. 77), “muitos milênios de escrita acabarão por desvalorizar o saber transmitido oralmente, pelo menos aos olhos dos letrados.”

Muitas estratégias mnemônicas serão utilizadas nas sociedades orais: a dramatização, a construção de narrativas e mitos, a busca do auxílio de representações gestuais e musicais, dentre outras. Essas serão maneiras produtivas de construir e armazenar conhecimentos. Para Lévy (2002, p. 83), “os membros das sociedades sem escrita (e portanto sem escola) não são, portanto, “irracionais” porque crêem em mitos. Simplesmente utilizam as melhores estratégias de codificação que estão à sua disposição, exatamente como nós fazemos.”

Para Lévy a figura representativa das sociedades orais é o círculo, assim como a das sociedades escritas e depois digitais serão as figuras da linha e do rizoma subsequentemente.

Kenski também descreve a circularidade das sociedades orais:

Circulares e repetitivas são as cantigas e lendas que dizem das tradições e culturas dos povos. Circular era a disposição dos homens em volta da fogueira para ouvir as histórias e os ensinamentos dos sábios das tribos. As trocas de informações vinham carregadas de sentimentos e afetos. Em

geral, eram acompanhadas por movimentos, danças, gestos, músicas e expressões faciais. (KENSKI, 1998, p. 62).

As questões narrativas e imagéticas já eram então utilizadas como forma de otimização do aprendizado, assim como já se sabia o valor intensificador das emoções nos procedimentos da memória.

O fato de as sociedades orais serem as mais antigas em termos de história, não significa que não estejam presentes até os nossos dias. Na verdade, os três tempos do espírito convivem entre si nas sociedades atuais. Pode-se, facilmente, observar a presença das transmissões orais nos meios de comunicação atuais, especialmente rádio e televisão, essa última reunindo as pessoas em círculo como antigamente. No ensino também, a transmissão oral ainda é uma das formas de comunicação mais utilizada. Além disso, as maneiras de memorização dos conhecimentos transmitidos ainda são semelhantes.

Na atual e “nova” sociedade oral, em que prevalecem as imagens e sons dos diversos *media*, sobretudo a televisão, é também através do apelo à afetividade, à repetição, a memorização de músicas, *jingles*, gestos e enredos, envolvendo personagens ficcionais, que se pretende que as idéias, informações, valores, comportamentos, mensagens e apelos (principalmente comerciais) sejam apreendidos. (KENSKI, 1998, p. 62).

O segundo tempo do espírito de Lévy é o tempo da sociedade escrita. Provém de uma época onde prevalecia a agricultura. Nele, a relação vivida é permeada pela necessidade de se estar sempre correlacionando o espaço e o tempo. Por isso mesmo, reproduz essa relação em sua linearidade. Introduce a intenção teórica quando afasta o texto do contexto de origem e permite a separação entre emissor e receptor. Agora o ensinamento pode ser dito aqui e ser utilizado lá, pode ser transmitido hoje e difundido em outros tempos. (LÉVY, 2002, p. 90). Além disso, aumenta significativamente possibilidade de memória do indivíduo.

A escrita é uma forma de estender indefinidamente a memória de trabalho biológica. As tecnologias intelectuais ocupam o lugar de auxiliares cognitivos dos processos controlados, aqueles que envolvem a atenção consciente e dispõem de tão poucos recursos no sistema cognitivo humano. Desta forma, as tecnologias intelectuais servem como paliativo para certas fraquezas dos processos automáticos como as heurísticas de raciocínio e os mecanismos esquematizantes da memória de longo prazo. (LÉVY, 2002, p. 92).

A perspectiva da cultura escrita vai influenciar de forma contundente o modo de ser e de conhecer do homem. Segundo Kenski,

A perspectiva espaço-temporal definida pela escrita influi no pensamento científico e na maneira como o homem ocidental apreende e se orienta no mundo. [...] Torna-se, assim, ferramenta para a memória e, através dela, os fatos da vida cotidiana são liberados em biografias, diários, agendas, textos e redações. Mais ainda, possibilita ao homem a exposição de suas idéias e pensamentos, tornando-o autoconsciente e livre em sua capacidade de reflexão e apreensão da realidade. (KESNKI, 1998, p.63).

A escrita vai libertar o homem da necessidade de guardar todo o seu conhecimento na memória e constituirá um grande meio de estruturação do pensamento, especialmente o pensamento científico. Possibilitará que teorias se difundam para muito além do que era possível até então, ampliando a linha de espaço e de tempo na circulação dos conhecimentos.

A complexidade dos códigos da escrita, o domínio das representações alfabéticas, cria uma verdadeira "literacia", da qual são excluídos todos os "iletrados", os analfabetos. A escrita reorienta a estrutura social, legitimando o conhecimento erudito como mecanismo de poder e de ascensão. (KENSKI, 1998, p. 63).

Esse avanço, certamente trouxe alguns efeitos perversos. Legitima um tipo de conhecimento teórico extremamente eficaz, mas, por outro lado, marginaliza outros tipos de conhecimento. Até hoje se entende que apenas aquilo que está escrito tem valor de prova irrefutável da verdade, provocando muitas vezes a credulidade das

peças apenas por ser um documento escrito, dispensando outros exercícios mais minuciosos de averiguação.

De qualquer forma, é preciso salientar que o conhecimento escrito não é apenas mais um modo do qual o ser humano se utiliza para sua expressão.

Resta dizer que a prosa escrita não é um simples modo de *expressão* da filosofia, das ciências, da história ou do direito. Ela os *constitui*, já que estes domínios do conhecimento, tal como os conhecemos hoje, não preexistem sem ela. Sem escrita, não há datas nem arquivos, não há listas de observações, tabelas de números, não há *códigos* legislativos, nem sistemas filosóficos e muito menos crítica destes sistemas. (LÉVY, 2002, p. 96).

A linguagem digital irá representar o terceiro tempo do espírito de Lévy.

2.2 DENTRO DA CAIXA DE PANDORA

Inventar novas estruturas discursivas, descobrir as retóricas ainda desconhecidas do esquema dinâmico, do texto de geometria variável e da imagem animada, conceber ideografias nas quais as cores, o som e o movimento irão se associar para significar, estas são as tarefas que esperam os autores e editores do próximo século. (LÉVY, 2002, p.).

O tempo do digital representa uma nova ordem na maneira de organização do pensamento humano. Certamente instaura uma revolução tão importante como a criação da escrita. Têm engendrado novas formas de conhecimento e, mesmo sem a percepção clara de muitos, não é algo pelo qual se pode ou não fazer uma opção,

é uma realidade cultural em vigência, também transformadora dos estilos cognitivos, tal como a oralidade e a escrita.

Esse terceiro tempo do espírito de Lévy é um tempo que trás em si a marca da utilização diversificada dos meios, as multimídias. A palavra falada e escrita, certamente ainda marcando sua perene presença, abre espaço, muitas vezes, a mensagens imagéticas, sonoras ou, em última instância, sempre é intensificada pelo auxílio de outras mídias, criando um novo texto: o hipertexto. A imagem, neste caso, ganha força esmagadora, não só nas circulações digitais como também em todos os outros meios de comunicação que invadem o cotidiano do que se pode chamar de pós-modernidade.

Esses novos tempos têm exigido do homem outras competências cognitivas. Agora, a criação de textos deve vir permeada pelas imagens, pelos sons, ganhando dimensão narrativa diversa.

A nova escrita hipertextual ou multimídia certamente estará mais próxima da montagem de um espetáculo do que da redação clássica, na qual o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático. Ela irá exigir equipes de autores, um verdadeiro trabalho coletivo. (LÉVY, 2002, p. 108).

Rompida a linearidade da escrita, o fenômeno do conhecimento transcende espaços e tempos previsíveis. Da mesma forma que a criação da escrita ampliou os tempos de construção de conhecimento e maximizou o espaço onde ele circulava, a cultura digital está rompendo distâncias, ampliando horizontes, criando novos tempos para a narrativa.

A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e seqüencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e espacialidade, expressa em imagens nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação. Verticais, descontínuas, móveis e imediatas, as imagens e textos digitalizados a

partir da conversão das informações em *bytes*, têm o seu próprio tempo, seu próprio espaço: o tempo e o espaço fenomênico da exposição. (KENSKI, 1998, p. 64).

Agora a imagem que se apresenta para caracterizar esse tempo, segundo Lévy, é a do rizoma.

Em *Mille Plateau*, Deleuze e Guattari descrevem os “rizomas” que se estendem sobre um mesmo “plano de consistência”, transgredindo todas as classificações arborescentes e conectando estratos do ser totalmente heterogêneos. As multiplicidades e os processos moleculares opõem-se às forças unificadoras. (LÉVY, 2002, p. 136).

Essa imagem do rizoma representa a dissolução do sujeito cognitivo, criando uma rede de interconexões significativas que irão compor o conhecimento. Aqui “o pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações.” (LÉVY, 2002, p. 135).

Em “Mil Platôs”, Deleuze e Guattari descrevem o conhecimento rizomático e apontam para a natureza múltipla da semiótica que o envolve.

Qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. [...] cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de todas as naturezas são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 15).

Todo o processo cultural e de conhecimento é transformado, exigindo do sujeito pensante algumas competências antes desnecessárias. É preciso ser coletivo, ser criativo, ir além da escrita e da linearidade do texto e, uma vez interpondo-se uma mídia de capacidades tão amplas entre o ser e o outro, é

necessário ser múltiplo e habilitar-se para linguagens variadas, caso se queira comunicar com a diversidade e a enorme quantidade do público possível.

A imagem e a narrativa aqui ganham força maior, ampliando textos, construindo narrativas maiores, fabricando uma nova ordem de pensamento onde o lúdico ganha força, resgatando os antigos recursos das tradições orais que procuravam valorizar músicas, imagens mentais, movimentos.

As instituições de ensino timidamente tentam acompanhar essa evolução introduzindo retro projetores, TVs, aparelhos de DVDs e computadores em sala de aula. Mas, na verdade, a limitação e timidez dessa iniciativa pode ser facilmente percebida quando, por exemplo, se constata que computadores ficam, de modo geral, trancados em uma sala reservada. De fato, ainda não fazem parte da vida acadêmica.

O que se precisa entender é que o modo de pensar e construir conhecimento está mudado, e esse processo inclui o coletivo, o imagético e o sensível.

Compreende-se melhor, agora, por que a inteligência é atravessada de uma dimensão coletiva: é porque não são apenas as linguagens, os artefatos e as instituições sociais que pensam dentro de nós, mas o conjunto do mundo humano, com suas linhas de desejo, suas polaridades afetivas, suas máquinas mentais híbridas, suas paisagens de sentido forradas de imagens. Agir sobre seu meio, por pouco que seja, mesmo de um modo que se poderia pretender puramente técnico, material ou físico, equivale a erigir o mundo comum que pensa diferentemente dentro de cada um de nós, equivale a secretar indiretamente qualidade subjetiva e trabalhar no afeto. (LÉVY, 2003, pp. 108-109).

Essa é uma perspectiva ainda difícil de ser visualizada por todos, pois viemos de uma cultura que tem como princípio formas lineares de conhecimento, assentadas na escrita que, como já foi dito, não privilegia a forma discursiva de comunicação, a não linearidade do raciocínio, a implicação do afeto e da

sensibilidade no processo de aprendizagem e a importância da imagem no desenvolvimento cognitivo.

Nossa relação com o conhecimento está tão condicionada ao reducionismo racional que torna-se difícil refletir sobre ele dentro de uma perspectiva mais integral. A sociedade ocidental progressivamente identificou conhecimento com abstração, com razão, fruto da leitura, da escrita e do cálculo. A educação formal, apesar de todos os avanços, separa corpo e mente, o sensorial do racional, o lógico do intuitivo, o concreto do abstrato, o visual do impresso. (MORAN, 1994, p.1).

As tecnologias de informação e comunicação vêm atender a algumas demandas muito peculiares do ser humano. Ao disponibilizar o conhecimento em multimeios, podem atender a diferentes sistemas de inteligência. Moran resume os estudos de Howard Gardner em um artigo onde discute as interferências dos meios de comunicação no conhecimento humano. Segundo Moran (1994, p. 2), esse autor, em seu livro “Estruturas da Mente”, afirma que “conhecemos através de um sistema de inteligências ou habilidades interconectadas e, em parte, independentes, localizadas em regiões diferentes do nosso cérebro, com pesos diferentes para cada indivíduo e para cada cultura.” Sendo assim, temos os seguintes tipos de inteligência: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, intrapessoal e interpessoal. Certamente isso implica em maneiras diferentes de aprendizagem. A diversificação, portanto, das formas com que se disponibiliza o conhecimento, pode beneficiar esses diversos tipos de inteligências.

Os caminhos para o conhecimento são múltiplos, mas seguem uma trilha básica semelhante: partem do concreto, do sensível, do analógico na direção do conceitual, do abstrato. Quanto mais se superpõem os caminhos para o conhecimento mais facilmente se consegue atingir a todas as pessoas e relacionar melhor todas as possibilidades de compreensão. (MORAN, 1994, p. 3).

A possibilidade da inclusão de sons, imagens, textos científicos, textos narrativos, metáforas, experiências sensíveis, dentre outros, cria uma via de conhecimento muito própria, uma vez que essa estará fundada num percurso escolhido de acordo com as habilidades de cada um. Assim, o pensamento divergente é valorizado.

Outro ponto a ser ressaltado é que, nas novas tecnologias de comunicação, nas hipermídias, nos hipertextos, no ciberespaço, enfim, nas novas tecnologias intelectuais, a lógica visual tem grande ênfase, e isso facilita os processos de aprendizado já que a questão da visualidade tem um papel fundamental na construção cognitiva, como foi apontado anteriormente. As simulações, por exemplo, são objetos de aprendizagem bastante eficientes. Também, pode se destacar aqui, que esses processos visuais e de simulação de construção de conhecimento tendem a carregar uma quantidade significativa de apelo sensível e sensorial o que também é um fator estimulante da aprendizagem.

Os meios de comunicação operam imediatamente sobre o sensível, o concreto, principalmente, a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a cinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante [...] Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música se integram dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a conhecer mais favoravelmente. (MORAN, 1994, p. 6).

Apesar de tudo que foi dito, muitas vezes os meios de comunicação atuais e as novas tecnologias intelectuais são considerados problemáticos, na forma de sua utilização e no sentido de sua aplicação pedagógica. Por algumas características criticáveis de fato, como o apelo excessivo ao consumo, eles devem ser realmente discutidos de forma mais profunda. No entanto, não podem ser esquecidos, uma vez

que fazem parte da cultura contemporânea, e também por representarem um fenômeno político e cultural em vigência.

A interiorização das tecnologias intelectuais pode ser muito forte, quase um reflexo, como podem sê-lo o conhecimento de uma língua natural, a leitura e escrita de ideogramas ou alfabetos, os sistemas de numeração e medida, a representação em linhas e em colunas, o uso do teclado das máquinas de escrever ou dos computadores, etc. Palavras cochichadas ao crepúsculo, signos brilhando sob o sol de meio-dia sobre céu inverso das telas, nós introjetamos agenciamentos semióticos dispersos pelo mundo. (LÉVY, 2002, p. 174).

As estatísticas demonstram de forma significativa o que significa este tempo denominado por alguns autores como tempo da explosão da informação. A Universidade de Berkeley, por meio de sua escola de Gerenciamento da Informação e Sistemas, calculou quanta informação é produzida por pessoa, anualmente, no planeta. Segundo a pesquisa,

o volume está na faixa entre 1 e 2 *exabytes* de novas informações por ano (um *exabyte* é 1 bilhão de gigabytes ou 10^{18} bytes). Isso representa aproximadamente 250 *megabytes* para todo homem, mulher e criança na Terra. Cada letra do alfabeto inglês e cada número correspondem a 8 *bits*, portanto, é como se todas as pessoas no planeta estivessem produzindo o equivalente a 15 mil páginas de textos manuscritos todos os anos. Realmente não existem tantos manuscritos porque as informações incluem imagens, que usam um número muito maior de dados do que os textos. (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 311).

Uma segunda pesquisa da Universidade de Berkeley aponta também para dois outros fatores de grande importância:

1. O primeiro é a *escassez de textos impressos*. O material impresso de todos os tipos perfaz menos de 0,003% da armazenagem total de informações. A maior parte das informações agora é digital, e é nessa forma que ocorre o crescimento mais acelerado. Embora o conteúdo impresso e em filmes praticamente não esteja aumentando, o armazenamento magnético (ótico e digital) duplica a cada ano. A informação textual nasce digital e, no intervalo de alguns anos, isso será válido também para as imagens. A informação digital é barata para copiar e distribuir, pode ser pesquisada e é maleável.

2. O segundo fato marcante é a *democratização dos dados*. Aproximadamente 55% dos discos rígidos estão instalados em computadores pessoais. Embora apenas há alguns anos as pessoas comuns pudessem criar somente uma quantidade pequena de informações, agora é possível não somente ter acesso a grandes volumes de informação, mas também as pessoas podem criar elas mesmas *gigabytes* de dados e divulgá-los para o mundo pela internet. Algumas indicações de como o mundo está mudando em relação à origem das informações podem ser inferidas por uma estimativa de troca de e-mails – cerca de 610 bilhões de e-mails enviados a cada ano. (<http://www.sims.berkeley.edu/research/project/how-much-info/summary.html>). (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 312).

Sendo assim, as tecnologias intelectuais ou de comunicação e informação precisam estar inseridas num projeto de escola que visa à abrangência integral do ser humano, seja no que se refere a questões cognitivas ou a questões culturais.

A LINGUAGEM DA ARTE

Quando o rubor de um sol nascente caiu pela
primeira vez no verde e no dourado do Éden,
Nosso pai Adão sentou-se sob a Árvore e, com um
graveto, riscou na argila;
E o primeiro e tosco desenho que o mundo viu foi
um júbilo para o coração vigoroso desse homem.
Até o Diabo cochichar, por trás da folhagem:
“É bonito, mas será Arte?”
Rudyard Kipling¹⁰

E o mesmo enigma se renova eternamente. O homem sempre a se questionar sobre o que é Arte e sobre porque a produz. O fato é que ele produz Arte há milênios, como se a necessidade de se expressar esteticamente fizesse parte de

¹⁰ Cf. MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. Tradução Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 30.

sua natureza original. Mais que isso, ele recria sua própria narrativa por meio do eco de outras narrativas numa eterna reinvenção de si e do mundo.

A Arte constitui o ser humano na medida em que o representa em suas leituras e releituras das questões humanas mais essenciais, possibilitando a organização de seu pensamento e a recriação inventiva de seu meio. Assim Arte e conhecimento estão sempre juntas. E existem alguns fundamentos teóricos que apóiam essa idéia.

Rudolf Arnheim, na introdução de *Intuição e Intelecto na Arte*, propõe três componentes para a cognição humana: os princípios organizacionais que regem a percepção no sistema nervoso e seus reflexos na consciência, a estrutura objetiva da realidade física como é transmitida à mente através dos sentidos e um terceiro componente que, segundo ele, representa algo que tem relação com as propriedades dos meios através dos quais a experiência cognitiva adquire forma. Esse último componente é, de acordo com o autor, “especialmente pertinente às artes”. (ARNHEIM, 2004, p. XI).

No decorrer de seu livro, Arnheim vai levantando vários argumentos que justificam a proposição que faz a ligação entre processos da arte e processos de conhecimento. Um desses argumentos diz respeito à relação entre palavra e imagem (e conseqüentemente imagens da Arte) e a predominância dessa última nas situações cognitivas. Arnheim argumenta que a linguagem, por sua linearidade, tem dificuldades para uma apreensão do real que se manifesta e é apreendido por meio de processos de campo.

A linguagem proposicional, que consiste em cadeias lineares de unidades padronizadas, surgiu como produto do intelecto; mas, enquanto a linguagem se ajusta perfeitamente às necessidades do intelecto, ela tem sérias dificuldades para lidar com os processos de campo, as imagens, as constelações físicas ou sociais, o tempo atmosférico ou uma personalidade

humana, como as obras de arte, a poesia e a música. (ARNHEIM, 2004, p. 21).

Para o autor (2004, p. 21), esse problema é resolvido de maneira singular: “a linguagem, embora verbalmente linear, evoca referenciais que podem ser imagens, e estão portanto sujeitos à síntese intuitiva.” Arnheim (2004, p. 21) continua dizendo que “as palavras fazem o melhor que podem para fornecer as peças de uma imagem adequada, e a imagem proporciona uma sinopse intuitiva da estrutura global.” Ou seja, de qualquer forma, volta-se para a imagem, como já foi dito anteriormente.

O que Arnheim propõe é que tópicos mentais e físicos que são objetos de estudos, de ensino e de aprendizagem são processos de campo e que, sendo assim, são apreendidos pela síntese intuitiva.

Em qualquer campo de estudo e para qualquer fim, há imagens disponíveis que oferecem uma apreensão intuitiva da situação cognitiva, sejam diagramas ou metáforas, fotos, cartuns ou rituais; e é fácil mostrar, em todos os exemplos práticos, ser essa apreensão intuitiva da situação total não apenas uma ilustração agradável, mas uma base fundamental para a totalidade do processo cognitivo. (ARNHEIM, 2004, p. 23).

Essa apreensão do real pela síntese intuitiva é a maneira por meio da qual a Arte interage com seu interlocutor, por isso a eficiência com que as narrativas artísticas atingem as pessoas e por isso, também, seu valor para o conhecimento. Essa síntese põe em ação várias capacidades humanas tais como o raciocínio lógico, a emoção, o senso estético e a memória, dentre outras, e isso irá acionar a consciência relacional do sujeito. Esse acionamento é responsável por uma forma muito eficiente de conhecimento. Começa afetando a pessoa antes de tudo porque a linguagem da Arte é uma linguagem que comove, provoca, instiga, questiona e, quase sempre, propõe uma interlocução. Depois, provoca o estabelecimento de

relações entre o objeto visto, o contexto e as memórias pessoais, criando um percurso específico de leitura.

Nesse sentido, a linguagem da Arte, por sua própria natureza múltipla e metafórica, abre leituras que muito se adéquam ao pensamento divergente.

A estrutura estética que transmitem — a peça musical, a imagem poética — não se limita a uma seqüência unidirecional. Enquanto ouve música, uma pessoa tece relações de um lado para outro, e até coordena frases, como pêndulos combinados, como, por exemplo, no retorno do minueto após o trio, embora durante a execução elas sejam emitidas uma pós a outra. (ARNHEIM, 2004, p. 73).

O pensamento divergente possibilita um conhecimento libertador, já que não pode ser totalmente conduzido por outra pessoa. Quando se trabalha com narrativas artísticas, seja dentro de disciplinas de Arte ou em outras disciplinas como agentes intermediadores, pode-se sugerir linhas de leituras e raciocínios, mas nunca prever ou preestabelecer todo o caminho que será percorrido pelo sujeito. Esse percurso será criado de forma original individualmente já que está ligado a contextualizações muito pessoais.

Se é verdade que, como mostrou Nietzsche, desde Sócrates temos o hábito de subestimar a importância de tudo o que escapa à rede de nossos procedimentos puramente intelectuais, a nossas hipóteses, a nossas deduções, a nossas verificações, às dialéticas de nossos conceitos e de nossas linguagens, a experiência estética nos ajuda a abranger realidades maiores que escapam àquela apropriação de tipo puramente intelectual: quando analiso um quadro, não me é possível estabelecer, por meio de uma demonstração, que ele é belo e que deve emocionar-vos; quando muito, poderei guiar-vos até o ponto em que vós, e apenas vós, experimentareis tudo o que não pude dizer. (GARAUDY, 1980, p. 22).

Maria Lúcia Aranha, em *Filosofia da Educação* também aponta a relação importante entre Arte e pensamento divergente.

Um bom ensino de artes possibilita a abertura para a ousadia porque estimula o pensamento divergente. Não estamos, com isso, exaltando a pura subjetividade, em oposição à objetividade, nem desmerecendo a

disciplina: o ensino da arte não se faz em detrimento da intersubjetividade, da disciplina mental, nem dispensa a informação que a enriquece. (ARANHA, 2004, p. 121).

Esse caminho que a Arte pode percorrer certamente está relacionado a uma sensibilização ou humanização do homem e esse é um percurso fundamental para uma prática de educação que vise à excelência e à transformação. A liberdade para a reinvenção do mundo, dentro de parâmetros sociais próprios e fundamentada na sensibilidade, pode gerar uma relação múltipla, criativa e ética com o conhecimento. Esse é um aspecto característico das relações sistêmicas e do pensamento complexo que envolve a ciência da contemporaneidade.

Assim é que o pensamento contemporâneo abre caminho para as idéias de indeterminação, de acaso e de caos, de ordem complementar à desordem, de organização em forma de campos. Átomos compactos e inertes da física newtoniana dissolvem-se em estruturas de atividade vibratória — o cosmos maquínico torna-se criativo e evolucionário, no rastro de um pensamento complexo. (SHELDRAKE apud KUPERMAN, 2004, p. 2).

Esse pensamento não linear pode ser o precursor de uma percepção totalizante da existência, percepção essa que poderá significar a criação de caminhos mais éticos para a sociedade.

[...] um pensamento sistêmico, seria a alternativa complementar para uma percepção mais abrangente e profunda da existência. Morin diz que trata-se de um pensamento de solidariedade, por articular dimensões supostamente dispersas, como um grande abraço, que pode e deve desdobrar-se numa ética. (MARRIOTTI apud KUPERMAN, 2004, p. 2).

Por isso é preciso que a prática pedagógica esteja embasada não só na razão, mas também na sensibilidade. Do contrário, corre-se o risco de se fazer uma pedagogia dogmática ou transformar a educação em um simples adestramento. O valor estético não pode ser esquecido pela educação. Está inclusive fundamentado pelo Conselho Nacional de Educação de nosso país, em parecer aprovado em

01/06/98, que tem como relatora Guiomar Namó de Mello. Transcrevo aqui alguns trechos relevantes desse documento, inclusive com os grifos do texto original:

1. Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.
2. Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o **reconhecimento e valorização da diversidade** cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país.
3. A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma **atitude diante de todas as formas de expressão** que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. (Parecer: N^o CEB 15/98).

A relação entre sensibilidade e valores éticos também é abordada de forma contundente por esse mesmo documento.

Como princípio educativo a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas”, ou “leais” e reconhece que a educação é um **processo de construção de identidades**. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem sua conduta por valores que respondam às exigências do seu tempo. (Parecer: N^o CEB 15/98).

Por meio da Arte o homem realiza seu desejo de transcendência, sai de si e pode ter uma percepção totalizante das coisas. A Arte convoca a solidariedade quando, por representar o que há de mais profundo no ser humano, ou seja, sua interioridade transcendente, une as pessoas.

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da

qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significação.[...] A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias. (FISCHER, 1987, pp. 12-13).

Portanto, fica para a Arte o papel fundamental de educar para humanizar, possibilitando uma pedagogia que possa produzir um ser humano mais sensível e ético. Alguém que, não estando destituído de seus valores racionais, possa direcionar o uso desses valores para a construção de um mundo mais diverso, mais criativo, mais humanizado.

Na Caixa de Pandora, portanto, está a Arte personificando a esperança. Essa mesma, capaz de iluminar os caminhos que constroem o futuro.

3. A QUESTÃO DO MÉTODO

3. 1. SOBRE MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE ENSINO

A escolha dos conteúdos e do método não é casual, mas se enraíza – quer o professor saiba, quer não – em uma determinada concepção de homem e de sociedade, concepção esta que não é neutra, estando impregnada da visão política que a anima. (ARANHA, 1996, p. 151).

A palavra método, de longa data, vem sendo usada com conotações distintas. Nesta pesquisa, está sendo utilizada sob o ponto de vista teórico-metodológico de

Luckesi, que define método como “modo de abordar a realidade.” (LUCKESI, 1994, p.149).

O método educacional e suas implicações é questão fundamental para o professor e parte essencial da organização do processo de ensino. Precisa ser planejado sempre que se começa a elaborar um plano de ensino e deve estar de acordo com opções pessoais, já que representa uma postura individual assentada na concepção de homem que se tem.

A questão antropológica é a primeira que se coloca em qualquer situação vivida pelo homem, mesmo que ele próprio não tome consciência disso, porque todas as nossas concepções de mundo e todas as nossas formas de agir partem de uma idéia de homem que a elas se encontra subjacente. Por isso, é importante na práxis educativa que se tenha claramente tematizada a questão antropológica, para que a atuação do mestre seja intencional e não se faça de forma empírica. (ARANHA, 2004, p. 112).

Maria Lúcia Aranha exemplifica essa questão fazendo um paralelo entre a educação tradicional e a Escola Nova. A tradicional “valoriza a transmissão da cultura geral e a realização intelectual do homem”. Nesse caso a figura principal do processo de ensino se encarna na figura do mestre como transmissor de conhecimento. Já na Escola Nova, essa situação se reverte. A atividade de ensino estará voltada para o aluno, uma vez que nela o que se valoriza é a existência, a vida. (ARANHA, 2004, p. 112).

Esse entendimento do ser humano vai significar uma diferença substancial na maneira com que se trata o conhecimento e os procedimentos de ensino. Cada professor deve ter interiorizado essa questão para poder fazer a escolha correta do seu método de trabalho. Nos casos acima citados fica claro que:

As duas teorias pedagógicas denotam expectativas diferentes de transformação do homem naquilo que ele deve ser. Em cada uma delas serão priorizados valores que determinam a escolha dos conteúdos a

serem transmitidos e a maneira de transmiti-los a partir dos objetivos propostos: que tipo de homem se quer formar? Fica claro que na escola tradicional destaca-se o aspecto intelectual e na *escola nova* não se descuida do aspecto existencial. (ARANHA, 2004, p 112).

Sendo assim:

O método constitui o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, determinando o tipo de relação a ser estabelecida entre professor e alunos, conforme a orientação filosófica que o fundamenta; tal orientação envolve uma concepção de homem e de mundo, respondendo, em última análise, a um ponto de vista de classe. (MARTINS, 2002, p. 40).

O conhecimento das teorias da cognição e das diversas teorias de aprendizagem, também é um fator fundamental para a escolha do método. Depois de se definir pela questão de ordem filosófica sobre que ser humano se quer formar, é preciso que se estabeleça a fundamentação teórica para direcionar essa formação, ou seja, de que forma acredita-se que o ser humano aprende e qual a melhor maneira de ensinar, para que o caminho percorrido leve à formação pretendida dentro da disciplina em questão. Certamente a conceituação de aprendizagem vai depender da posição do professor sobre a origem do conhecimento. É preciso que se faça uma opção por uma abordagem de ensino que esteja entre as concepções tradicional, cognitivista, humanista, comportamentalista ou sócio-cultural.

Segue abaixo um quadro comparativo das diferentes abordagens de ensino e seus posicionamentos frente a questões fundamentais do processo educativo.

QUADRO COMPARATIVO DAS DIFERENTES ABORDAGENS DE ENSINO
PRIMEIRA PARTE

	HISTÓRICO	HOMEM	SOCIEDADE	EDUCAÇÃO	ESCOLA
TRADICIONAL	Desde os primórdios da civilização	Receptor passivo do mestre. Individualista	Resultado da acumulação cultural	Interessa o produto e não o processo	Sistematizadora do processo. Modelos pré-estabelecidos
COGNITIVISMO	1955: Genebra	Sistema aberto em processo. Individualista	Depende da estrutura lógica do indivíduo	É um todo indissociável	A ação deve preceder a racionalização
HUMANISTA	Provem de Rogers e A. Neil	Projeto contínuo e inacabado. Individualista	Produto das ações humanas	Centrada na pessoa. Caracterizada pelo sujeito	Possibilita a autonomia dos alunos
COMPORTAMENTALISTA	Origem empirista. Skinner e Pavlov	Produto do meio. Não é livre	Relação: homem meio. Conjunto de contingências de reforço	O indivíduo pode ser treinado, condicionado	Catalizadora e reprodutora da estrutura e dos indivíduos
SOCIO-CULTURAL	Após a 2ª. Guerra mundial	Sujeito do processo por meio de uma reflexão. Coletivista	Passiva de transformação pela ação do homem	Interacionista Comprometida com a ação social	Inclusiva. Crescimento mútuo entre professor e aluno

QUADRO COMPARATIVO DAS DIFERENTES ABORDAGENS DE ENSINO
SEGUNDA PARTE

	OBJETIVOS	ENSINO E APRENDIZAGEM	PROFESSOR ALUNO	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
TRADICIONAL	Retransmitir a cultura	Estático. Preocupado com o produto	Vertical	Diretiva. Com aulas expositivas	Avalia-se o produto e não o processo
COGNITIVISMO	Assimilar os objetos a esquemas mentais	Exercício operacional da inteligência	Professor = mediador	Não existe modelo metodológico	Não há preocupação com o desempenho acadêmico
HUMANISTA	Estabelecer um clima de aprendizado com liberdade	Não diretivo	Professor = facilitador	Não existe modelo. Estilos próprios adaptados a diferentes realidades	Preocupada com a realização do sujeito
COMPORTAMENTALISTA	Reproduzir e manter o sistema	Arranjo e planejamento de contingências de reforço	Professor = estímulo Aluno = resposta	Diretiva	Avaliação apenas do produto e não do processo
SOCIO-CULTURAL	Humanizar o homem. Aprofundar a consciência crítica	Pedagogia da práxis libertadora. Ação transformadora advinda da reflexão	Horizontal. Não imposta. "Aprender a aprender"	Sócio-interacionista	Auto-avaliação e/ou avaliação mútua

Outro ponto importante a ser abordado diz respeito a um erro muito comum, em planos de ensino, tanto de escolas de ensino fundamental e médio como de ensino superior: a confusão entre método e procedimentos de ensino. Esse erro se perpetuou, em princípio, pela publicação de um livro muito utilizado em cursos de pedagogia há alguns anos atrás. O livro se chama Curso de Didática Geral de Regina Célia C. Haidt. Nele a autora apresenta a seguinte conceituação para método:

[...] o termo *método* vem o grego (*méthodos* = caminho para chegar a um fim) e se refere a um caminho para atingir um fim. Walter Garcia define método como sendo uma “seqüência de operações com vistas a determinado resultado esperado”. Logo, método de ensino é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto. (HAIDT, 1994, p.144).

Outros autores, no entanto, não concordam com essa definição e propõem uma diferenciação bastante clara entre método e procedimentos de ensino, procedimentos didáticos ou técnicas de ensino, como denominam alguns autores.

Para Martins (2002, p. 40), “técnicas são as instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica, os quais viabilizarão a implementação do método em situações concretas.”

Luckesi também aborda o assunto e diferencia os dois termos:

[...] a levar a sério o que significa método, torna-se necessário precisar os conceitos e estabelecer uma distinção entre os campos. Uma coisa é procedimento e outra coisa é método. Sem essa efetiva distinção, sempre estaremos confundindo os dois elementos, desde que a distância entre um e outro parecer ser tênue na medida em que, no cotidiano, se usa indiscriminadamente o termo “metodologia” para indicar várias coisas, tais como o modo de produzir conhecimento, o modo de atingir um objetivo que se deseja, o modo de desenvolver uma ação qualquer. (LUCKESI, 2005, p.149).

O autor afinal conceitua o termo procedimentos como “modos específicos com os quais operacionalizamos o método.” Para ele, “os procedimentos, propriamente, são técnicas de ação que, se executadas, cumprem o método, sob a ótica técnico-metodológica.” (LUCKESI, 2005, p. 153).

Uma vez, portanto, estabelecida essa diferença, e entendidos os pressupostos até aqui esclarecidos, fica claro que o estudo que o professor precisa aprofundar diz respeito ao caráter teórico do método, ou como indica Luckesi (2005, p. 151), “o modo segundo o qual ele permite que a realidade seja apreendida do ponto de vista do conhecimento.” Essa conceituação é que irá direcionar corretamente o trabalho do professor, inclusive para a escolha dos procedimentos adequados ao método pretendido.

3. 2 O PAPEL MAIÊUTICO¹¹ DO PROFESSOR

Creio que o ensinar é mostrar a direção das perguntas.
Creio que, antes do fazer, nada existe.
Se a superfície está em branco, o aluno também.
Creio que se ela a toca, inaugura-se um diálogo.
Que só o tempo e o muito fazer mostra
o silêncio do caminho mais simples
quando poderá ouvir seu próprio ritmo, único, necessário.
Como o vôo do pássaro faz um desenho no ar
O pensamento no reino sem palavras.
Amílcar de Castro ¹²

¹¹ A Maiêutica é um método Socrático que consiste na multiplicação das perguntas e indução do aluno à procura de suas próprias respostas.

¹² Este poema foi oferecido aos alunos do curso de graduação em Artes Plásticas da Fundação Escola Guignard, pelo próprio Amílcar de Castro, onde a autora dessa pesquisa estudou e com quem a autora cursou a disciplina Escultura.

O que hoje denominamos ensino, muitas vezes se resume a uma tentativa de inculcar nas pessoas idéias ou verdades pré-estabelecidas das quais o professor é o detentor. Para isso, o que mais se observa ainda nas salas de aula, são as explicações expositivas das matérias quando muito maquiadas com o auxílio de algum aparato tecnológico.

Junto a essa posição diretiva de instrução, caminha lado a lado a idéia de treinamento. Tarefas repetitivas e avaliações que não privilegiam a reavaliação da aprendizagem acabam por caracterizar uma atitude fechada diante do processo de aprendizagem que mais se assemelha a um adestramento do que à educação propriamente dita. Tanto que se afirma comumente que se aprende até que se entre para a escola, depois passa-se a ser ensinado.

No ensino atual, o pressuposto é de que o lugar da aprendizagem é a sala de aula, cabendo ao professor o papel centralizador de ministrá-la.

[...] ainda prevalece a expectativa de uma escola e de uma universidade preocupadas essencialmente com aulas. O mandato de 200 dias letivos talvez seja a expressão mais explícita, porque induz a pensar que o aluno aprende escutando aulas e que a função central do professor é dar aulas. (DEMO, 2006, p.2).

Para a teoria reconstrutiva, no entanto, “aula combina com ensino, não com educação. O ambiente adequado de educação exige o diálogo de sujeitos, de cariz participativo e autoformativo, tornando-se contraproducente a relação externa, quando predominante.” (DEMO, 2006, p.2).

De acordo com essa teoria, o ambiente ideal para a aprendizagem é a pesquisa, e o processo é denominado reconstrutivo pelo entendimento de que se aprende a partir de conhecimentos culturalmente adquiridos anteriormente. Nesse tipo de aprendizagem, as relações humanas têm papel fundamental, e o objetivo é a

formação integral do ser humano como sujeito agente de sua história. O professor sai de uma posição diretiva para co-participante do processo de aprendizagem.

Entendemos por aprendizagem reconstrutiva aquela marcada pela relação de sujeitos e que tem como fulcro principal o desafio de aprender, mais do que ensinar, com a presença do professor na condição de orientador “maieutico”. Tem como contexto central a formação da competência humana, de cunho político, certamente instrumentada tecnicamente, mas efetivada pela idéia central de formar sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva. (DEMO, 2006, p. 2).

O aprender reconstrutivo baseia-se em linhas de pensamento pós-moderno, segundo Pedro Demo, e combate a “propensão instrucionista da pedagogia atual, fixada no treinamento de fora para dentro e marcada pela idéia de ensino.”. Para Demo, “o desafio da aprendizagem reconstrutiva se alimenta igualmente de certas linhas de pensamento do conhecimento pós-moderna, sobretudo frente à problemática da incerteza, da complexidade do real e da interdisciplinaridade. (DEMO, 2006, p. 3).

Fundamentada na problematização do conhecimento, instigando o aluno à pergunta e pesquisa, essa forma de direcionamento pedagógico vem de encontro a definições atuais de inteligência que estão estreitamente ligadas ao conceito de criatividade.

O que pode parecer, à primeira vista, um contra-senso — treinar a criatividade —, justifica-se e esclarece-se quando atentamos para a maneira como o problema da criatividade é, em geral, formulado. Desde os primeiros trabalhos, coloca-se em questão se ela seria uma função independente ou se alternativa, que já é, de resto, a de Guilford, que alarga o conceito de inteligência, definindo-a como uma capacidade múltipla de lidar com problemas, onde a criatividade ou a divergência comparece como um de seus fatores. (KASTRUP, 1999, p. 16).

Para Pedro Demo, o desafio da aprendizagem reconstrutiva é não estar embasado em certezas, mas sim em uma visão mais flexível do processo de aprendizagem.

Ao contrário do ensino, que se esforça por repassar certezas e que são reconfirmadas na prova, a aprendizagem busca a necessária flexibilidade diante de uma realidade apenas relativamente formalizável, valorizando o contexto do erro e da dúvida. Pois quem não erra, nem duvida, não pode aprender. (DEMO, 2006, p. 3).

Kastrup também tem um posicionamento semelhante. Para ela “aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. A autora afirma que essa problematização vai além do posicionamento do observador que pergunta. Ela recorre à teoria da autopoiese de Maturana e Varela para justificar que o próprio ato de viver representa um questionamento e uma conseqüente invenção.

Se considerarmos que o ponto de vista do observador é apenas uma abordagem perspectivada e parcial dos fenômenos cognitivos, damos um passo importante para a ampliação do conceito de cognição. Varela e Maturana traduzem essa ampliação num aforismo: conhecer é viver. Se o viver é auto poietico, a cognição deve ser dita invenção. Invenção cujos dois resultados, cujos dois inventos, igualmente imprevisíveis, são a estrutura da cognição e o mundo conhecido. (KASTRUP, 1996, P. 152).

Sendo assim, uma vez entendida como parte da inteligência, a “cognição define-se, a partir de então, como invenção, em vez de a criação ser tomada como um caso particular da atividade cognitiva.” (KASTRUP, 1999, p. 25). Nesse caso, cabe ao professor conduzir a aprendizagem dentro de um papel instigador, orientando e estimulando muito mais do que expondo.

Os processos educativos centrados especialmente em textos verbais impressos, em linguagens técnicas, em aulas expositivas e em avaliações

quantitativas não pode ser capaz de formar um sujeito criativo, crítico e principalmente autônomo, uma vez considerados os pré-supostos acima.

Acoplado que está em seu mundo de forma inseparável e criativa, é importante que o educando reencontre e pesquise na sala de aula os processos culturais humanos, bem como que se abra para a experiência do devir para que aprenda a aprender e assim possa viver com mais autonomia. A Arte pode ocupar um papel fundamental nessa espécie de educação, justamente por seu caráter cultural, e o professor tem um papel singular nesse processo, papel esse que está mais próximo do facilitador do que do detentor do saber.

3.3 UMA TEORIA EDUCACIONAL EM FAVOR DAS NARRATIVAS

A arte é o destino inconsciente do aprendiz.
(DELEUZE, 1976, p. 50).

Uma proposta metodológica que se fundamenta nas narrativas está em curso. Segundo Ghiraldelli Júnior (2002, p. 58), esta “não é uma teoria consolidada, mas um conjunto dinâmico de preceitos que parecem querer vingar como a postura de uma nova geração de professores – professores mais compromissados com a fertilização da imaginação do que com o conformismo dos saberes instituídos.”

Essa proposta tem afinidade com todos os pressupostos desenvolvidos até aqui. Uma vez que trabalha com narrativas, conseqüentemente vai lidar com imagens o que reforça a idéia aqui desenvolvida de que as imagens, sejam elas

visuais, musicais ou táteis, dentre outras, são a via de processamento do conhecimento, não importando se são concretas ou poéticas.

Está também diretamente relacionada com a questão da emoção como parte integrante dos saberes humanos, uma vez que procura criar caminhos de conhecimento inspirando-se nas linguagens artísticas. Isso confirma a idéia de que o envolvimento emocional do aprendiz irá conduzir a um reforço de memória e um maior envolvimento no processo de aprendizagem, como afirmam as teorias da cognição.

Fundamenta-se nas relações culturais dessas narrativas, o que confirma a proposição dos vários autores citados de que o conhecimento é construído por meio de relações culturais e contextualização pessoal.

É uma proposta de trabalho educativo que está diretamente ligada ao conceito de educação e não só ao de ensino por ter esse último, segundo Morin, um conceito mais restrito. O autor prefere o termo educação ou ensino educativo que seria a “utilização dos meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano.” (MORIN, 2002, p. 10).

Essa teoria educacional em curso, que é uma “postura pedagógica em favor das narrativas”, ou pós-narrative turn, como a denominou Ghiraldelli Jr. tem alguns pressupostos básicos a sugerir:

1. Apresentação dos problemas culturais, éticos, étnicos, de convivência entre gêneros e de convivência entre modelos políticos e mentalidades diferentes. Os meios a serem utilizados: o cinema, o romance, o conto, os *comic-books*, a música. O teatro escrito e representado, etc.
2. Relações dos problemas acima com os problemas da vida cotidiana dos estudantes (e da vida presente-futura dos estudantes enquanto profissionais e, inclusive, enquanto professores). Apresentação, estudo e discussão de várias teorias, em vários campos, que visam organizar esses problemas em níveis de abstração mais altos.
3. Ação cultural, social e política. Esta ação pode ser feita pela construção de novas narrativas, com ênfase no poder imaginativo das

metáforas. A ação pode ser feita com narrativas que criam outros problemas. (GHIRALDELLI, 2002, pp. 58-59).

A pós-narrative turn propõe três passos para o trabalho pedagógico. O primeiro passo seria ter consciência de que o que se apresenta aos alunos não é a realidade, mas sim “descrições do que chamamos realidade.” (GHIRALDELLI, 2002, p.62).

O segundo passo é o entendimento de que as narrativas ganharão vida e sentido nos “jogos de linguagem”, ou seja, cada professor e cada aluno irão contextualizar as narrativas dentro de sua própria experiência para assim elas ganharem um significado real e fecundo. (GHIRALDELLI, 2002, pp. 62-63).

Finalmente, o terceiro passo refere-se à ação propriamente dita, por meio da criação de outras narrativas e metáforas, tomadas essas agora como “hábitos de ação”. (GHIRALDELLI, 2002, p. 64).

Há dois modos de se entender uma linguagem, um vocabulário. Ou a linguagem é vista como uma *representação* do mundo e uma *expressão* dos nossos sentimentos, ou é tomada como uma forma descritiva de lidar com o mundo (incluindo no mundo, é claro, nós mesmos e nossos sentimentos), buscando torná-lo mais dócil ao que queremos e à vida coletiva de *todos*. Nesse caso, a linguagem, as crenças, são tomadas como “hábitos de ação”, como definiu Pierce. Mas essa forma descritiva não é uma “representação”, no sentido de correspondência entre linguagem e mundo, linguagem e fato. (GHIRALDELLI, 2002, p 65).

O que está implícito nessa teoria é que o ser humano muda sua história na medida em que reinventa modos diversos de pensar e também de falar sobre ela. Uma narrativa, seja ela verbal ou visual, toca o sujeito justamente na medida em que estabelece com ele um diálogo interior, criando uma seqüência de relações que certamente darão lugar a proposições pessoais se isso for estimulado no processo educativo. Só essa provocação é capaz de instigar alguém a criar proposições sobre si próprio, a vida e o destino do homem.

A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. (MORIN, 2002, p. 17).

Para Morin, “todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a força de representações, idéias, teorias, discursos.”

Essa reconstrução ou reinvenção é profunda quando auxiliada pelo poder expressivo da metáfora, da poesia, da Arte enfim. A Arte presentifica a condição humana e por isso trás de volta o homem à sua dimensão sensível, tornando possível a construção de um discurso interior e criativo que, por humanizar, conduz à ética.

A poesia, que faz parte da literatura, e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a terra, não só prosaicamente — sujeitos à utilidade e à funcionalidade —, mas também ao amor, ao êxtase. [...] a arte leva-nos à dimensão estética da existência e — conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte — elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana. (MORIN, 2002, p. 45).

O que se propõe, dentro dessa postura pedagógica, é uma convergência das ciências naturais com as ciências humanas, as artes, a filosofia, por meio de uma intervenção de ordem sensível nos conteúdos. Dessa forma será valorizada não apenas a aquisição desses conteúdos, mas também a aquisição de competências sensíveis e estéticas que levem ao discernimento, à capacidade de formulação de novos discursos e à criação de soluções criativas para toda a existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. (MORIN, 2005, p. 57).

E é essa a grande questão: a procura pelo integral, o todo, o *holos*, dentro da multiplicidade.

E aqui, abre-se um parêntese para uma pequena estória contada por Krishnamurti:

– Vocês devem se lembrar da história de como o diabo e um amigo seu estavam caminhando pela rua quando viram em sua frente um homem abaixar-se e pegar alguma coisa do chão, olhar para ela, e colocá-la no bolso. O amigo disse para o diabo: – O que aquele homem pegou? – Ele pegou um pedaço da Verdade, disse o diabo. – Isto não é nada bom para você, então, disse seu amigo. – Ah, de jeito nenhum, o diabo replicou. – Eu vou deixá-lo organizar tudo.¹³

Essa é a grande questão. Como organizar tudo, partindo de fragmentos? É preciso extrema sabedoria para entender que não é apenas a junção dos pedaços que produz o todo coerente. Transcender o sentido analítico em direção ao sintético.

¹³ Cf. KRISHNAMURTI, Jiddu. **Truth is a pathless land**. Tradução nossa. Ommen, 1929. Disponível em: <<http://www.kfa.org>> Acesso em 17 mar. 2005.

Curiosamente a palavra *diábolos*¹⁴, que deriva do grego, quer dizer “aquilo que desune”, ao contrário de *symbolon* que representa ou substitui algo ausente, personificando a capacidade de transcender o particular e unir, abranger conceitos maiores.

O fato é que a sociedade atual é herdeira de um modelo de conhecimento mecanicista, fundado especialmente em processos analíticos que não têm conseguido produzir uma civilização mais harmônica e feliz consigo mesma, sendo, portanto, preciso questionar esse modelo. A racionalidade, função essencial ao ser humano, tem sido confundida com a racionalização, o que constitui um grave engano. Para Morin, a racionalidade deve permanecer aberta para que não se feche em doutrina e se converta em racionalização.

A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas também fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta. A racionalização nutre-se nas mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erro e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora. (MORIN, 2005, p.23).

O conhecimento artístico está fundado em uma racionalidade que transcende alguns limites. Atinge outras instâncias dos processamentos de aprendizagem e amplia o conhecimento justamente por isso. Está para além da lógica e, como afirma Morin (2005, p. 23): “A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério.”

¹⁴ CF. CUNHA, Antônio Geraldo. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 723

Para esse autor, o século XXI não mais definirá o homem pela racionalidade, pela técnica, pelas atividades utilitárias e pelas necessidades obrigatórias. O ser que se vislumbra se define como algo maior e mais complexo. Sujeito de multiplicidades que comporta em si a razão e o afeto.

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem do imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. (MORIN, 2005, p.58).

O cientificismo cartesiano não foi capaz de conduzir a humanidade a soluções planetárias mais humanas e igualitárias embora tenha, sem dúvida, muitos méritos. Esse modelo de conhecimento não pressupõe a totalidade da ordem implícita no universo. Separa, para a observação e o experimento, e esquece que, para a ordenação do caos, é preciso uma inteligência que permeie o processo. Em contraste à concepção mecanicista cartesiana, surge, com a ciência contemporânea, a idéia do universo como um todo indivisível. Todos os seres como participantes de um processo dinâmico de vida em um todo interligado. O pensamento sintético representa melhor essa concepção de mundo.

A Arte e a linguagem visual, por meio da imagem, fundam-se no pensamento sintético e são representantes dessa nova visão de mundo, especialmente pelo poder de transcendência da palavra, inerente a elas. Fazem, por isso, a conexão sistêmica do homem com o todo planetário, instigando-o ao conhecimento de si próprio, do outro e de seu entorno geográfico cultural e social.

Os mitos, os ritos, as imagens constituem um mundo imaginal, onde as imagens de arte se incluem. Neste mundo, natureza e cultura se interconectam, construindo um universo simbólico que é a própria base da socialidade estrutural, onde estão as células do coletivo humano. Mas são, igualmente, para cada um, as formas de conhecimento sobre si mesmo dentro do coletivo societário. (MEIRA, 2003, p.124)

O trabalho com a linguagem visual de um modo geral e com a Arte, em especial, aponta para a possibilidade de criação de novos caminhos de interferência no processo construtor da história do homem.

As intervenções sociais e culturais demandam conhecimento estético que permite resolver problemáticas relativas à sensibilidade, à criatividade, mas dentro de formas de consciência e de ação, gesto, performance que possam produzir as transformações que a humanidade como um todo requer. (MEIRA, 2003, p.136).

Vale dizer que essa visão do conhecimento ligada à questão estética nem é nova. Na própria origem da palavra estética já está esse entendimento. Segundo Meira (2003, p 126), “a visão de mundo grega que nos legou o termo *aisthèsis* era primordialmente plástica, a ponto da noção de pensamento e de conhecimento, na sua filosofia, aliar idéia e imagem numa mesma raiz semântica.”

A configuração visual da cultura contemporânea é responsável pela circulação de um tipo de conhecimento que nem sempre é entendido como tal. No entanto, como meio expressivo de um tempo e um sujeito histórico, é claro que informa, ensina, educa, estabelece ideologias, representa valores etc e, como não poderia deixar de ser, em seu efeito perverso, também deseduca, não informa corretamente, estabelece ideologias nefastas e, muitas vezes, representa valores questionáveis. As instituições de educação precisam estar abertas, de forma crítica, para esse mundo.

O círculo da docência não deveria fechar-se, como uma cidadela sitiado, sob o bombardeio da cultura de mídia, exterior à escola, ignorada e desdenhada pelo mundo intelectual. O conhecimento dessa cultura é necessário não só para compreender os processos multiformes da industrialização e supercomercialização culturais, mas também o quanto

das aspirações e obsessões próprias a nosso “espírito de época” é traduzido e traído pela temática das mídias. (MORIN, 2002, p. 80).

É preciso ser capaz de “ler” este mundo de forma crítica. É preciso produzir ainda uma ética e uma ecologia para o olhar e para a imagem.

O sujeito enfrenta, hoje, no cotidiano, uma verdadeira epopéia do olho e da pulsão de ter que ler com o olhar. A economia, transformada em semiocracia, fomenta uma hipertrofia da leitura, massacra o imaginário através de contínuas colonizações visuais. Em tal contexto, tudo o que é visível é potencialmente político, exigindo, como contraparte, uma ética e uma ecologia de visibilidade. Esta ética implica olhar, escolher, discriminar, apropriar-se e reutilizar imagens que se ajustem à plasticidade do sujeito, à plasticidade social, dentro de uma perspectiva de conhecimento visual. A educação do olhar torna-se então um imperativo, uma forma de humanização e cultivo, o que representa um dispositivo para a cidadania. (MEIRA, 2003, p.132).

Para trabalhar com o mundo circundante de forma crítica, é preciso que as instituições de ensino superior sejam capazes de entender e dominar os meios de produção do mundo cultural que as rodeiam, absorvendo o que há de inteligente, expressivo e eficiente em suas formas comunicacionais. Do contrário, ficarão sempre em desvantagem, pois os meios midiáticos atingiram, em nossa civilização, um alto grau de eficiência comunicativa, com seus tratamentos fabulosos de imagem, com seus recursos sedutores de transmissão de mensagens, atingindo-nos em todas as nossas vias sensoriais e emocionais, com apelos de ordem visual, sonora e tátil, dentre outras.

A sistematização desse enfoque torna-se importante para que o professor possa dominar técnicas e meios mais atualizados e atraentes para a produção pedagógica, estabelecendo uma visão mais crítica, construindo um olhar mais atento ao mundo circundante e, enfim, para que este professor seja um sujeito participante e mediador entre esse mundo e as instituições de ensino.

Diante de tão grande número de ofertas visuais, performáticas e espetaculares na sociedade, a escola encontra-se em desvantagem, pois os chamados auxiliares de ensino audiovisuais, a comunicação corporal do professor, sua retórica, não convencem. O mundo da escola é um mundo cinza, parado e passivo. As imagens, na escola, são manipuladas como se fossem neutras e inofensivas, além de serem mal aproveitadas em termos de possibilidade educativa. Não se prepara o professor para desempenhos comunicativos e expressivos ao nível do desafio do ensino e das crianças atuais, não se prepara o professor, sobretudo, para dialogar com o mundo através de um universo imaginal. (MEIRA, 2003, p.133).

O conhecimento não está apenas dentro da escola. Encontra-se seguramente fora dela também; e o reconhecimento disso representa um avanço não só estético como também ético e político. É importante esse olhar para o mundo cultural circundante, com suas formas expressivas de comunicação. Ele precisa integrar o currículo e ser conteúdo claro dentro do ensino de artes, pois representa muitas vezes os meios dominantes que precisam ser questionados. HERNÁNDEZ (2000, p.43) nos diz que a sociedade comete um erro grosseiro e míope ao considerar as matérias artísticas como pouco úteis. Segundo ele: “Junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão da realidade”.

Arnheim também argumenta a respeito da necessidade da Arte. Para ele:

Pretender que os pobres tenham apenas necessidades materiais é desprezá-los. Além do mais, dizer que o bom gosto é privilégio de uma pequena elite, uma vez que a maioria das pessoas prefere móveis horríveis e má pintura, pode estar correto, mas implica numa concepção superficial da natureza do mau gosto. Não devemos atribuir o mau gosto à ausência de uma educação de elite, mas antes ao sintoma de uma mente obstruída, numa pessoa específica ou em toda uma cultura. A arte íntegra das crianças ou dos chamados primitivos nunca é de mau gosto. O mau gosto, onde quer que exista, reflete uma deficiência mais profunda. (ARNHEIM 2004, p.247).

Outro aspecto que não pode ser esquecido é o quanto de poder econômico está envolvido neste mundo da cultura visual. Segundo afirma Shiller, a partir de uma

pesquisa de sua autoria, os produtos midiáticos encontram-se em segundo lugar no mercado econômico de exportação americano, perdendo apenas para a indústria aeroespacial.

Os filmes, os esportes, a música popular, a informação eletrônica e os programas de televisão são os novos produtos que interessam, financeira e ideologicamente, ao comércio internacional. Os produtos culturais midiáticos já ocupam o segundo lugar – depois da indústria aeroespacial – nas exportações dos Estados Unidos. A influência desses produtos, criados para vender, sobre as crenças e a consciência humana é difícil de avaliar, mas não se pode passá-la por alto. (SHILLER apud HERNÁNDEZ, 2000, p.43).

E uma vez abordada a questão das mídias, é importante também que se estendam os limites do que se conhece como o mundo da Arte e da linguagem visual. Elas ganharam, nos tempos atuais, dimensões maiores e que envolvem uma questão essencial de mudança de paradigma. Os mundos do conhecimento, da Arte e das mídias se entrelaçam inexoravelmente, criando um novo padrão de transmissão cultural. Para Lévy essa transformação das representações está em curso.

O meio ecológico no qual as representações se propagam é composto por dois grandes conjuntos: as mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, de transformação e transmissão das representações. A aparição de tecnologias intelectuais como a escrita ou a informática transforma o meio no qual se propagam as representações. (LÉVY, 2002, p. 138).

Desta forma, entendendo-se essa rede de relações complexas que compõe o mundo do saber e o lugar onde a cultura se produz e se materializa, o que aqui se propõe é uma abertura dos procedimentos de ensino para esse mundo. Uma abertura que inclua outros pontos de vista que não apenas o do conhecimento racionalizador.

Dentro da proposta aqui desenvolvida, portanto, valoriza-se o saber do coração, da tradição florentina. Aquele que responde à *anima mundi*, que segundo Meira (2003, p. 126) “não responde ao olhar quando ele não for atingido por todo o ser do sujeito visualizador.”

Esse saber está distante da explicação simplista da racionalidade. Advém de outros territórios. Nasce muitas vezes do mistério de algumas dimensões ainda não desveladas do ser humano.

É preciso ampliar conceitos em direção a este território, uma vez que as pesquisas indicam que muitos espaços de aprendizagem ainda podem e devem ser explorados. O aspecto racional parece ser apenas uma das dimensões necessárias ao pensamento, não sendo certamente o único.

O desenvolvimento racional se contempla como um aspecto do pensamento (mas não como sua única característica), e os problemas para aprender e pensar não são considerados como produto de certas aptidões individuais, mas como complexas interações entre personalidade, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. (HERNÁNDEZ, 2000, p.108).

MEIRA (2003, p.133) afirma que: “neurobiologistas, como Maturana e Damásio, ressaltam a importância das emoções, da sensibilidade, para resgatar o sentido da cultura e das interações, como dimensões fundamentais para a construção do conhecimento e das interações estéticas e éticas com a vida”.

Essa mesma autora (2003, p. 133) também ressalta que: “No estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualificam experiência humana, porque essa qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio.

O homem é um decifrador de signos. Um incansável leitor à procura de sentido para sua existência. Efetiva sua vida quando encontra sentido no que interpreta, dando presença inequívoca e real a tudo aquilo que o afeta ou comove. Esse é o desafio de viver e aprender.

Decifrar os signos que a paisagem contém é aprender modos de vida. Desenvolver uma arte, atingir a virtuosidade. Saber só tem sentido para vencer os limites do corpo, atravessar o caos com arte, conservando os blocos de sensação das experiências passadas em obras. [...] Ouvir, cheirar, tocar, olhar, sentir além dos sentidos. Trata-se de extrair blocos de sensação da matéria. Matéria que se pesquisa, estuda, que se corta para produzir imagens. Imagens que mostram a vida que a matéria compõe. (ZORDAN, 2008, p. 47).

Para Arnheim todo pensamento produtivo se baseia na imagística perceptiva e isto não tem sido devidamente valorizado.

Dizem-nos que as artes são necessárias para criar uma pessoa completa, embora não seja evidente que ser completa é melhor que ser esbelta. Ouvimos dizer que as artes dão prazer, mas não nos dizem por que nem para que fim prático. [...] Raramente, porém, se ressalta que o desenho, a pintura e a escultura, adequadamente concebidos, suscitam questões cognitivas merecedoras de um bom cérebro, e tão exatas, em cada um de seus aspectos, quanto um enigma matemático ou científico. (ARNHEIM, 2004, p. 152)

Ainda segundo Arnheim (2004, p.155), o pensamento se realiza por meio de propriedades estruturais inerentes à imagem, e os professores deveriam estar habilitados para todas as aplicações práticas às quais a Arte tem-se prestado e beneficiado em todas as culturas vivas e atuantes.

Se todo pensamento genuíno envolve a percepção, segue-se que a base perceptiva do raciocínio do estudante e do professor deve ser francamente cultivada em todas as áreas da aprendizagem. Mas, é verdade, também, que todo treinamento das habilidades perceptivas deve cultivar explicitamente o pensamento no qual se fundamentam e ao qual servem.

Isto significa que a educação artística está destinada a representar um papel central no currículo de uma boa escola ou universidade, mas que só poderá fazê-lo se o trabalho em estúdio e a instrução em história da arte forem compreendidos como um meio de enfrentar o ambiente e o eu. (ARNHEIM, 2004, p. 153).

A idéia da importância do enfoque visual nas metodologias de ensino, por sua vez, estabelece uma relação com o pensamento de Giroux (1997, p.94) a respeito da necessidade de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para o estudo da linguagem. Segundo este autor, a escrita não pode ser ignorada, tanto como processo interdisciplinar quanto como epistemologia, capaz de ensinar os estudantes a pensarem crítica e racionalmente sobre um assunto. O pensamento visual, tal como o escrito, deveria ser igualmente considerado, uma vez que representa dimensão humana essencial e similar.

É preciso valorizar pesquisas que apontem para o desenvolvimento de uma pedagogia que sensibilize, instigue, questione, emocione, provoque e seja capaz de produzir o espanto inicial e necessário das descobertas. Que antes de fornecer respostas, seja caminho indicador de perguntas. Um jeito de ensinar que faça do homem um ser capaz de caminhar em seu tempo com serenidade e força, como um rio em seu leito. Que transforme para a competência da criação possível diante da imprecisão do existir. Afinal, como dizia o poeta, navegar é preciso, mas viver não. Viver é impreciso. Exige que se tenha, não respostas prontas advindas de um “adestramento” secular, mas que instigue para a capacidade de enxergar mais longe, driblar ondas, prever tempestades, criar soluções inéditas de acordo com os tempos. Tempos esses de crise, de mudanças de paradigmas. Tempos que nos esperam com sede de novos tempos. Mais humanitários, mais harmônicos, mais felizes.

Quem sabe, assim, o trabalho pedagógico possa ter a razão da borboleta e não a suposta “razão da lagarta” à qual se refere Regina Machado (2003, p.175), citando Guimarães Rosa: “Se não fosse a borboleta, a lagarta teria razão?”.

Que a docência possa, enfim, indicar um caminho mais verdadeiro e contundente para a vida. Que provoque não para a segurança monótona do casulo, mas a para o desafio libertador e infindável do vôo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004, 254 p.

ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e intelecto na arte**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 343 p.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 242 p.

BRASIL. CNE. Parecer CEB nº 15/98

BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1996.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, 141p.

CHEAVLIER, Jean, GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Tradução Vera da Costa e Silva, *et al.* 10. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1996, 996 p.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**. São Paulo: Summus, 1988. 133 p.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, 474 p.

DEMO, Pedro. **Aprender: o desafio reconstutivo**. Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/243/BOLTEC243c.htm> Acessado em: 17 de set, 2006, 17:30:00.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução Antonio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, 93p.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 234 p.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução Eliane Fitipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, 1988, 114 p.

EFLAND, Athur D.. Imagem na cognição: o propósito na arte. *In*: BARBOSA, Ana-Mae (Org.). **Arte/educação: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 314 – 345.

FIALHO, Francisco. **Ciência da cognição**. Florianópolis: Insular, 2001. 263 p.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987, 254 p.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org) **O educador: vida e morte**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 91-101.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução Glória Mariani e Antônio Guimarães Filho. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980, 188 p.

GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd F.. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. **Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005, 624 p.

GHIRALDELLI Jr.. **Filosofia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 108 p.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HAIDT, Regina Célia C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, 261p.

JOHNSON, M.. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason**. Chicago: Chicago University Press, 1987.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Tradução Maria Lúcia Pinho. 17. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, 316 p.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 216 p.

KENSKI, Vani Moreira. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. No. 8. maio/jun/jul/ago, 1998.

KUPERMAN, Priscila S.. **Comunicação, consciência, estética e natureza**. Disponível em http://www.eco.ufrj.br/eapos/artigos/art_priscila.htm Acesso em: 22 ago. 2004, 17:00:00.

LANDOWSKI, Eric. Modos de presença do visível. *In*: OLIVEIRA, Ana Cláudia (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 97-112.

_____. **Presenças do outro**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002, 215 p.

LAURIOLA, Rossana. Pandora, o mal em forma de beleza: o nascimento do Mal no mundo grego antigo. Tradução Eva P. Bueno. **Revista Espaço Acadêmico** n. 52, set, 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/052/52elauriola.htm>. Acesso em: 10 dez. 2007, 12:00:00

LEAKEY, Richard E. **A origem da espécie humana**. Tradução Alexandre Tort. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, 154 p.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002, 208 p.

_____. **O que é virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003, 157 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2005, 183 p.

MACHADO, Regina Stella Barcelos. Rasas Razões. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 175-181.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica e didática prática: para além do confronto.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002, 181 p.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** Tradução Humberto Mariotti, Lia Diskin. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005, 288 p.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação e estética, arte e cultura do cotidiano. In: Pillar, Analice Dutra (Org). **A educação do olhar no ensino das artes.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, 205 p.

MORAN, José Manuel. Interferências dos Meios de Comunicação no nosso Conhecimento. **Revista Intercom.** Vol. XVII, n.2, jul. dez. 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita.** Tradução Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, 128 p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Swaya. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005, 117 p.

MOORE, Michael G. ; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEVES, Walter A. E no princípio... era o macaco! **SciELO.** Brasil, v.20, n. 58, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/V20n58/21.pdf>>. Acesso em: 25 maio. 2007, 15:13:00.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Mei Alves. Lisibilidade da imagem. **Revista da Fundarte**. Ano I, no. 1, vol. I, jan/jun, 2001.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra R. **Leitura de Imagens para a Educação**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, PUC, 1998. Tese de Dout.

ZORDAN, Paola. Criação de planos. **Revista de Educação: Deleuze pensa a educação**. Edição especial: biblioteca do professor, 2008.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)