

**I CONGRESSO INTERNACIONAL LUSÓFONO  
TODAS AS ARTES | TODOS OS NOMES  
Livro de Atas**

**Glória Diógenes, Lígia Dabul,  
Paula Guerra e Pedro Costa (Orgs.)**


**I CONGRESSO INTERNACIONAL LUSÓFONO  
TODAS AS ARTES | TODOS OS NOMES  
Livro de Atas**

**Glória Diógenes, Lígia Dabul,  
Paula Guerra e Pedro Costa (Orgs.)**

Publicado em Março 2017  
por Universidade do Porto. Faculdade de Letras  
Via Panorâmica, s/n,  
4150-564, Porto, PORTUGAL  
[www.lettras.up.pt](http://www.lettras.up.pt)

Design: Tânia Moreira  
Capa: Esgar Acelerado  
ISBN 978-989-8648-85-3

O conteúdo dos textos publicados é da total responsabilidade do(s) seu(s) autor(es), e não reflete necessariamente a opinião dos organizadores desta obra.

 Atribuição CC BY

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. É permitida a distribuição, adaptação e criação de trabalhos a partir dos conteúdos apresentados nos textos publicados nesta obra, desde que devidamente identificada a fonte.  
Mais informações: <https://creativecommons.org/licenses/>

## CAPÍTULO 7

# Imagem na Mediação em Arte

## Image in Art Mediation

Lidia Lobato LEAL<sup>1</sup>

### Resumo

A proposta deste trabalho é debater como o uso de imagens, por docentes pode gerar mudanças na forma de ver e compreender a realidade tanto em sala de aula, quanto no mundo que circunda a escola. A utilização de imagens em sala de aula é um recurso de mediação basilar da área das artes visuais e em várias disciplinas desde a Educação Básica até Ensino Superior, pois utiliza em seu escopo esse recurso como elemento fundante de análise. Este trabalho pretende enfatizar os aspectos teóricos e metodológicos envolvidos no trabalho docente com imagens, na mediação, nos momentos de experimentação, de produção e seu caráter pedagógico, que será trazido por meio do debate entre os autores e os aspectos culturais que envolvem o ciclo de utilização de imagens por docentes da educação básica.

**Palavras-chave:** educação, arte, mediação, imagem.

### Abstract

The purpose of this work is to discuss how the use of images by teachers can generate changes in the way they see and understand reality both in the classroom and in the world around the school. The use of images in the classroom is a basic mediation resource of the visual arts area and in several disciplines from Basic Education to Higher Education, because it uses in its scope this resource as a fundamental element of analysis. This work intends to emphasize the theoretical and methodological aspects involved in the teaching of images, in mediation, in the moments of experimentation, production and its pedagogical character, which will be brought about through the debate between authors and Cultural aspects that involve the cycle of use of images by teachers of basic education.

**Keywords:** education, art, mediation, image.

Este texto faz parte de uma pesquisa de base qualitativa que busca rastrear e compreender a utilização das imagens levadas à sala de aula por professores da Educação Básica através dos conteúdos das áreas de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. O centro do debate proposto é a escolha docente e, como essa escolha reflete as relações de poder, relações estéticas, questões sociais, de gênero, étnicas, e sexuais presentes e/ou mesmo sua ausência no espaço da sala de aula através das imagens que são levadas para a composição de atividades educativas em sala de aula pelos docentes envolvidos na pesquisa. O objetivo no presente trabalho é apresentar os debates conceituais iniciais sobre elementos chave da pesquisa no que concerne ao uso das imagens em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), OLHO/FE/UNICAMP, Brasil. E-mail: lleal19(at)gmail(dot)com.

A partir de vários autores busco traçar linhas conceituais de Visão, visível e imagem e como estes conceitos bordejam a educação como propulsora de formação de sentidos. Diversas disciplinas do currículo escolar trabalham com imagens para complementar<sup>2</sup> a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula, seja através de pranchas, de livros didáticos, de sites, de vídeos, obras de arte reproduzidas ou em visitas a museus e galerias. Desse modo é bastante relevante que se analise como acontece a mediação docente quando do uso de imagens em sala de aula e/ou para conteúdo de aula.

A utilização de imagens em sala de aula não é um privilégio da área de arte, pois várias disciplinas desde a Educação Básica até Ensino Superior têm em seu escopo esse recurso como elemento fundante de análise. A teoria da Imagem, a filosofia da arte e a cultura visual se inserem como corpos teóricos capazes de fazer não apenas as ligações metodológicas, mas também as críticas necessárias à produção, circulação e consumo de imagens.

As mensagens visuais permeiam nosso cotidiano e se faz necessário compreendê-las tanto do ponto de vista metodológico, teórico, bem como sua história social, as relações que produtores visuais (artistas, cineastas, fotógrafos, publicitários) mantêm com a sociedade que consome esta produção. E que, ao buscarmos uma reflexão sobre os modos de olhar e ver, quiçá estaremos promovendo habilidades, tanto em docentes quanto em discentes de se relacionarem de forma ativa (inter-relacionais), criativa e crítica com o mundo visual em que estamos submersos.

As imagens nesta sociedade das mídias (Santaella, 2003) ou sociedade Espetacular (Debord, 1997) entrelaçam sujeitos e objetos, tornando-os um só através do fetiche da mercadoria<sup>3</sup>, que os transforma em um único corpo, pois “a dimensão visual cria um valor acrescido entre o corpo da mercadoria e o corpo do consumidor” (Canevacci, 2001: 22) com necessidades unívocas entre consumidor e consumido. Esses são nossos corpos docentes e discentes entrelaçados nessa vida social/visual/cultural a que estamos envolvidos cotidianamente e, em se tratando do contexto educativo, transformando as imagens em libido objetual, como aponta Sigmund Freud (2015).

Adorno & Horkheimer (1944) se apropriaram do termo “fetiche da mercadoria” para referirem-se a indústria cultural, conforme explica Fábio Silva:

A novidade crítica que Adorno e Horkheimer dão ao fetichismo é a observação da manifestação deste sob um aparato que se constituiria a partir do século XX, principalmente nos Estados Unidos [àquela altura], que eles denominaram de Indústria Cultural. (Silva, 2010: 376).

---

<sup>2</sup> Aqui cabe uma ressalva: Esta complementação se dá por conta de em conteúdos da educação básica as disciplinas se utilizarem bastante de imagens, porém estas costumam ser apresentadas como ilustrativas de situações (caso do livro didático, por exemplo).

<sup>3</sup> Termo cunhado por Karl Marx, em 1867, em sua obra *O Capital*. Este termo representa no sistema capitalista, a capacidade que as mercadorias tem de ocultar as relações sociais de exploração e alienação do trabalho.

Um desdobramento desse conceito é apresentado por Lúcia Santaella através das transformações culturais ocorridas no final do século XIX e durante todo o século XX. O conceito de Indústria cultural reúne, de acordo com Santaella (2003), os meios de reprodução técnico-industriais da cultura de massa — jornal, foto, cinema -; dos meios eletrônicos de difusão — rádio e televisão e ainda o ciberespaço que compreende as imagens do universo das redes de computadores da era digital.

Para Anne Cauquelin (2005) desde o final do século XIX, e ainda até a metade do século XX, seguindo então a ideologia tripartite da economia vigente na sociedade ocidental (produção-distribuição-consumo), o valor do progresso significava a garantia do acesso à propriedade, à educação, às boas maneiras, ao bom gosto e à cultura. É preciso lembrar, desse modo, que consumo “refere-se tanto aos bens materiais quanto aos bens simbólicos, como signos do sucesso social” (Cauquelin, 2005: 33), e isto reflete a confirmação de uma participação bem sucedida, através da adequação, a esse sistema que se realiza como troca social consumada (Baudrillard, 1972). Para Freud (2015) a compreensão de narcisismo e dos impulsos libidinais também orientam nossas escolhas sobre as relações com as imagens ou mesmo os objetos de uso cotidiano, pois direcionamos nossos impulsos internos (pulsões) a elementos externos de desejo. Este autor nomeia de libido objetal aquela pulsão voltada dos impulsos do eu (internos) para objetos externos.

O que nos apontam estes diversos autores é que quando se observa o momento contemporâneo, no tocante ao papel que as imagens desempenham em nosso cotidiano, estas além de dominá-lo (o sujeito e seu cotidiano) também exercem um papel profundo de construtoras de sentido tanto íntimo quanto social. No sentido íntimo ajustam-se ao reino das emoções e afloram como reproduções de um mundo subjetivo constituído de retalhos, de marcas cunhadas pelas mercadorias que nos invadem desde o café da manhã (a margarina tal, o leite Y com ômega 3), até o anoitecer (dormindo sob lençóis 150 fios, assistindo o BBB) e sem esquecer a necessidade de socializar tais informações para ‘provar’ aos demais o quanto se está inserido na troca social consumada.

## **1. Aproximações conceituais**

### **1.1. Visão**

Separemos algumas categorias: Visão, imagem e visível. Esta segmentação compreende o desmembramento entre o que é fisiológico e o que é cultural. Visão compreende o aparelho físico, genético pelo qual é possível converter os estímulos externos, principalmente a luz, através dos cones e bastonetes localizados no globo ocular e que estimulam o cérebro para se converterem em informações, essas informações quando chegam são processadas dentro de uma rede de significados que são aprendidos através da educação e da cultura. Walker & Chaplin, nos informam que “a retina converte

os raios de luz em sinais eletroquímicos, que são transmitidos através dos nervos ópticos ao córtex visual primário (...) um terço do cérebro se ocupa do processamento desses sinais” (2002: 37). Sendo esta, apenas uma etapa do processo, transformando as imagens em significado e sentido, pois,

dentro do cérebro a informação visual vinda dos olhos se mescla com informações que chegam dos outros sentidos, juntando-se ainda a conhecimentos e memórias já existentes, de tal forma que se produz uma síntese (Walker & Chaplin, 2002: 37).

Esta síntese é o que os autores chamarão de ‘percepção’. O cérebro pode convocar essas imagens sempre que acontecerem estímulos, tanto externos (um cheiro, um som), quanto internos (um sentimento, uma memória). As imagens mentais são formadas a partir da memória que desenvolvemos não apenas pelo sentido da visão, mas dos outros sentidos, e todos eles se dão quando estamos em fase de aprendizado, primeiramente na infância e posteriormente ao longo da vida, ao entrarmos em contato com novas situações. Didi-Huberman também se utiliza da categoria visível para aprofundar a aproximação com os demais sentidos, diz ele: “*ver só se pensa e só se experimenta, em última instância numa experiência do tocar*” (Didi-Huberman, 2013: 31), o que reforça a relação com os demais sentidos, mesmo que neste recorte seja reforçado o sentido tátil, o que se deseja é enfatizar a percepção como algo além da visão. É na experiência que se realizam os sentidos que se tornarão memória.

## 1.2. Imagem

De acordo com Santaella & Nöth (1999), as imagens possuem três paradigmas, a seguir: 1 — o paradigma pré-fotográfico, que se refere a imagens produzidas à mão, tais como desenhos, pinturas e/ou esculturas; 2 — o paradigma fotográfico, que se nomeia a partir da mediação maquínica e conexão física com objetos preexistentes, como os registros fotográficos analógicos ou digitais; e 3 — o paradigma pós-fotográfico, que se refere às imagens sintéticas, calculadas por computação através de pixels, algoritmos e que não dependem de objetos preexistentes. Estes paradigmas propostos por Santaella & Nöth tratam da imagem dentro de uma compreensão semiológica.

Os paradigmas apresentados (pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico) não se colocam também como sistemas relacionais? Se no pré- fotográfico o sujeito se relaciona com materiais, no fotográfico os sujeitos se relacionam e mediam o mundo/máquina, no pós-fotográfico a relação se dá não apenas a partir da programação binária ou da modelagem realizada via software, mas também via sujeito/máquina (hardware). Santaella & Nöth não tencionam essas questões, mas esclarecem que mudanças de paradigmas são operadas a partir dos modos como as imagens são produzidas.

Parece evidente que tais rupturas [na produção de imagens] produzem consequências das mais variadas ordens, desde perceptivas, psicológicas, psíquicas, cognitivas, sociais, epistemológicas, pois toda mudança no modo de produzir imagens, provoca,

inevitavelmente mudanças no modo como percebemos o mundo e, mais ainda, na imagem que temos do mundo. (Santaella & Nöth, 1999: 158)

Trazendo uma tensão entre os paradigmas apresentados por Santaella & Nöth, o que proponho aqui é tratar da imagem não apenas como paradigmas. É preciso lembrar que a palavra paradigma está ligada especificamente a “soluções modelares que são compartilhadas por uma comunidade científica dada” (Santaella & Nöth, 1999: 157). Ou seja, pretendo pensar a produção de imagens para além dos paradigmas apresentados. Mas tratar as imagens do ponto de vista da experiência, do encontro. A mediação das imagens com o mundo, pelo paradigma semiótico, se dá de forma apriorística, mesmo que se defenda que as rupturas acontecerão.

Não cabe aqui também o termo ‘Ler imagens’, pois o mesmo refere-se à possibilidade de desvendar certo alfabetismo, ainda ligado à compreensão semiótica de símbolos e signos que possuem interpretações ‘universais’. Não significa aqui ignorar que artistas, programadores e publicitários se utilizem de símbolos (em se tratando principalmente de nossa cultura baseada, sobretudo na colonização ocidental), para comunicar-se com seu ‘público-alvo’. Embora essa gramática muitas vezes seja completamente ignorada por este mesmo público, muitos insistem que o ensino de arte deve ‘alfabetizar’ visualmente os estudantes. Maria Helena W. Rossi assevera que “o professor tem o direito (e o dever) de conhecer o desenvolvimento estético de seu aluno assim como o tem de outros tipos de desenvolvimento” (Rossi, 2003: 11). Porém isto não quer dizer ‘alfabetizar visualmente’. Significa antes, proporcionar aproximações entre o conhecimento estético que este já possui e aquele conhecimento estético que ronda a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo John Berger (1999: 12) “as imagens foram, a princípio feitas [referindo-se ao Renascimento europeu] para evocar as aparências de algo ausente”, este ausente, representa o que não está sendo visto. É um rastro ou uma trajetória do que está ausente. Em se tratando de imagens como obra de arte, todo o modo de produção que se espera de uma obra de arte e que a circunda passa a ser assumida como premissa para se supor algo sobre esta imagem. “O passado não é para se viver nele; trata-se na verdade, de um poço de conclusões, dele extraídas para nosso intuito de agir” (Berger, 1999: 13), este passado que muitas imagens colocadas como obras de arte pretendem representar não é estático, é tão instável, provisório e precário quanto minha tentativa de definição e conceituação de imagens.

A tarefa de tentar fazer alguma conceituação de imagem tem se mostrado infrutífera, principalmente se parto do ponto em que lidar com imagens é da ordem do impossível, daquilo que nos deixa mudos, ou mesmo tagarelas depois de tal encontro (mesmo que a palavra não dimensione a experiência do visível). Será apenas através da poesia e da literatura que mais uma vez o impossível se parentará no sentido estético. O impossível proposto pelas imagens é sua dimensão paradoxal, aquilo que alguém produziu; o

encontro entre o objeto e o sujeito que sequer suspeita dos porquês da existência desse objeto/imagem/arte.

### 1.3. O Visível as imagens

Voltemos a como esses elementos — visão, visível e imagem — mesclam-se para contribuir na pesquisa em educação. Se compreendermos que a fisiologia da visão só é possível se somada à interpretação (memória ativada internamente e/ou memória ativada externamente) e ao sentido conferido ao que se vê (visível), a imagem relaciona-se com construções estabelecidas e enredadas culturalmente. Didi-Huberman (2015: 188) nos alerta que “seria presunçoso afirmar o caráter estritamente *racional* das imagens, como seria incompleto afirmar seu simples caráter *empírico*” já que é na ‘rasgadura’ entre o racional e o empírico que um pensamento da imagem se dá.

As imagens demonstram suas fendas, suas rachaduras. Fendas e rachaduras possuem estruturas, mas, para Didi-Huberman (2015) essas estruturas jogam com uma lógica: a lógica que cria lugares de potência e vida, de sentidos e acontecimentos.

Há, de acordo com Martine Joly (1996) uma confusão e um desconhecimento a cerca do entendimento das imagens, essa confusão acontece principalmente pela tendência reducionista de que a imagem substitui as palavras e que as imagens seriam de entendimento universal, este entendimento equivocado ignora sobremaneira o contexto cultural não apenas de quem produziu as imagens, mas sobretudo de quem tenta decifrá-las. Pois entre a percepção e a interpretação existe justamente a mensagem, que pode ter um significado particular. Esse significado particular não quer dizer significado intrínseco à imagem, mas à abertura de sentidos e possibilidades de acontecimentos a que me referia anteriormente. Essa ‘confusão’ apresentada por Joly também tem ignorado o acontecimento, o encontro, ou a heterogeneidade como relação entre os entes.

A categoria Imagem também aparece em Heidegger, dialogando, *grosso modo*, com Debord, com Freud e Canevacci. Heidegger, ao explicar sobre as manifestações da época moderna, classifica a arte como domínio da estética e, portanto, objeto de vivência, equivalendo-se a uma expressão da vida humana, o autor explica, ainda, que outra característica desse período, é o consumo da ação humana como cultura. Ou seja, o diálogo que tento aproximar entre Debord e Heidegger é que essa espetacularização da vida (Debord, 1997) perpassa pela arte e pela cultura enquanto concepção e consumo (Heidegger, 1986). Ambos se utilizam do termo imagem para traçar perspectivas sobre os comportamentos dos sujeitos na modernidade; Heidegger busca realizar um panorama da modernidade como “A época das imagens de mundo” (1986) e Debord (1997) as utiliza como elementos essenciais para compreender como essa sociedade fundamenta-se na representação para a manutenção de uma vida não vivida, ou seja para um simulacro de vida. Se representação significa ‘por no lugar de’, a vida não é um simulacro, que em tempos contemporâneos, vincula-se ainda a imagens virtuais, propagandas televisivas,



fotografias, filmes, vídeos, imersão simulada de uma vida sentida por estímulos elétricos fabricados sinteticamente. Mas nas cavernas de imersão essa 'visão' de mundo fabricado não é o 'mundo em si' para quem o vivencia e crê nele?

Mesmo que Heidegger esteja se referindo a uma cultura do ouvir antes da cultura do ver, ele apresenta o paradoxo entre o visível e o invisível, o que seria a época das imagens, do macro (que se vê a olho nu) e do micro (que se utiliza de aparelhos ou conceitos para 'enxergar').

Para Joly (1996: 47) a prática contínua da análise da imagem pode aumentar o prazer estético e comunicativo das obras de arte, "pois aguça o olhar, aumenta os conhecimentos, e desse modo, permite captar mais informações". Assim, o estabelecimento de uma 'pedagogia do olhar', contribuiria para instrumentalizar os alunos (de níveis variados de escolaridade) para confrontarem-se de forma crítica nesse mundo mediado por imagens. Observemos que as terminologias utilizadas são: 'Pedagogia do olhar', 'instrumentalização', 'aumento de conhecimento', 'captura de informações', por exemplo. Estas terminologias nos remetem uma constituição de mundo bastante demarcada por uma estrutura cartesiana de estar no mundo. Adverte-nos Berger sobre a convenção da perspectiva, no ocidente a partir da Renascença: "O mundo visível é organizado para o espectador assim como o Universo já foi antes organizado para Deus" (1999: 18), o problema da perspectiva seria a organização do visível, em direção a um único espectador. Com a possibilidade de captura de imagens via máquina fotográfica (digital ou analógica), via câmera cinematográfica, tornou-se evidente que "o que se via dependia de onde se estava e quando. O que se via era relativa à sua posição no tempo e no espaço" (Berger, 1999: 20), mudança especular radical da experiência da visão com as imagens e com o visível, pois, se a perspectiva proporcionava relação unívoca e idealizada através do/os ponto/os de fuga, a imagem fotográfica ou filmica, por outro lado, permitia questionar as escolhas de planos e recortes tanto da pintura quanto da imagem fotográfica. A invenção da câmera modificou radicalmente a relação dos sujeitos com o visível, passando a significar algo diferente de quando via o mundo pelas pinturas.

Para os impressionistas, o visível não mais se apresentava ao homem de forma a ser percebido. Ao contrário, o visível, num fluxo contínuo, tornou-se fugidivo. Para os cubistas, o visível não era mais aquilo com que apenas o olho se defrontava, mas a totalidade das vistas possíveis, extraídas de pontos ao redor do objeto (ou pessoa) sendo retratado (Berger, 1999: 20)

Este exemplo sobre o Impressionismo e o Cubismo, trazido por Berger, possibilita ir além, possibilita questionar como passamos a ver as pinturas realizadas antes da câmera, como era a relação dos sujeitos com o visível, possibilitando, com as imagens fotográficas a fragmentação e a multiplicidade de significados dados às imagens.

Mesmo que Martine Joly esteja se referindo às obras de arte especificamente, não podemos negligenciar o fato de que os trabalhadores das agências de propaganda e os designers se utilizam de referências visuais advindas do mundo da arte, utilizando a

fotografia e a reprodutibilidade nas imagens massivas que produzem. Segundo Walter Benjamin,

com o advento do século XX, as técnicas de reprodução atingiram tal nível que, em decorrência, ficaram em condições não apenas de se dedicar a todas as obras de arte do passado e de modificar de modo bem profundo os seus meios de influência, mas de elas próprias se imporem, como formas originais de arte (1985: 12).

Mesmo que Benjamin (1985) argumente que existe uma *falta* na reprodução de uma obra de arte, ele admite que sua *presença* é sintomática de um *estar ali* no lugar de algo que não se pode ver a não ser pela reprodução (representação). Ou seja, aquilo que a imagem, uma reprodução da Mona Lisa, por exemplo, representa substitui a obra e torna-se ela mesma a obra. Em se tratando de imagens de arte que os docentes levam à sala de aula por uma impossibilidade de visitas aos museus, por exemplo, como fica para os discentes este contato mediado apenas pela experiência da representação fragmentada? Segundo Walter Benjamin (1985), mesmo a pior representação de uma peça é melhor que um filme, uma vez que o filme é sua produção técnica mediada por um esvaziamento da representação da peça, do clima, da respiração, dos atores e das sensações instauradas durante uma apresentação teatral. Um filme possui outra natureza. É imagem mediada pela tela, com seus recursos plásticos próprios, enquadramentos, trabalhos de luz e filtros completamente diferentes de uma peça de teatro. De acordo com Landowski

Independente das concepções ou dos preconceitos refletidos no seu modo de construção, bem como daquilo que 'representa', uma imagem é, com efeito, de início, por si mesma presença. Ela nos impõe imediatamente em contato com alguma coisa que não é um discurso sobre algum suposto referente (...) mas que é, nem mais nem menos, a presença da própria imagem como tal (2002: 126).

A imagem representa algo, mas também é presença, por si mesma, na medida em que se coloca como *um estar no mundo*, e sua materialidade se impõem no momento em que entra em contato com esta, mesmo que seja uma presença mediada, como nos informa Benjamin sobre a peça transformada em filme, ainda assim esta existirá para além da natureza inicial a que foi criada — uma peça de teatro.

Desse modo, as imagens tem natureza dupla de ser presença, tanto existem por si mesmas, quanto existem como representação, como um traço de lembrança de outro ente. Vale ressaltar que ao buscar essas aproximações entre imagens *per se* e reproduções, não estamos tentando fazer apologia à autenticidade, pois o próprio Benjamin demonstra que a autenticidade apenas confere a uma imagem um *status* diferenciado — aurático. Como as obras de arte que são valoradas a partir de sua raridade e do preço que alcançam no mercado de arte. Mesmo que se costume conferir a elas (especialmente a obras célebres) um "valor espiritual" (Berger, 1999: 23), até mágico, já que seu passado é estudado a fim de garantir sua linhagem, imponência, e (porque não?) beleza.

Este “valor espiritual” das obras de arte é construído por todo um discurso articulado para que este passado grandioso, sofisticado, seja coadunado por especialistas; críticos, *marchands* que atestarão sua raridade e importância também no presente. Anne Cauquelin explica sobre a arte moderna<sup>4</sup> e referindo-se a Benjamin, que “a *exposição* é a marca moderna, da inautenticidade das obras” (Cauquelin, 2005: 93. *Grifo nosso*), uma vez que as obras passam a ser regidas pelo *continente*, no qual “o valor mudou de lugar: está agora relacionado ao lugar e ao tempo, desertou do próprio objeto” (Cauquelin, 2005: 94). Essa inautenticidade é traduzida não apenas pela reprodução técnica, mas pelo jogo de constituição de sentidos que impregna os *locais* onde acontecem suas exposições.

No caso das reproduções, elas colaboram para manter o *status* de originalidade daquela imagem ‘ausente’ e seu poder. Uma vez que a forma de interpretação de mundo está diretamente vinculada a percepções e hábitos legitimados pelo grupo em que o sujeito está inserido, o status de cada imagem (obra de arte, reprodução, fotografias, filmes ou imagens de mídia) precisa ser analisado caso a caso no(s) contexto(s) específico que o gerou e também no contexto que o legitima.

## 2. O que isto tem a ver com a pesquisa em educação?

O recorte aqui escolhido se orienta por uma teoria do ocularcentrismo<sup>5</sup> que emerge nesta sociedade espetacularizada<sup>6</sup> pela mídia. O ocularcentrismo, apresentado por Martin Jay (1993) constrói significados do estar no mundo. O movimento feminista também se utilizou desta categoria conceitual para referir-se ao olho/olhar como uma supremacia presente na sociedade ocidental patriarcal. Esta supremacia do olhar é reforçada por Debord (1997) em seu primeiro capítulo de “A sociedade do espetáculo”:

As imagens que se destacam de cada aspecto da vida fundem-se num fluxo comum, no qual a unidade dessa mesma vida já não pode ser restabelecida. A realidade considerada parcialmente apresenta-se em sua própria unidade geral como um pseudomundo à parte, objeto de mera contemplação. A especialização das imagens do mundo se realiza no mundo da imagem autonomizada, no qual o mentiroso mentiu para si mesmo. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não-vivo. (Debord, 1997: 13)

A torrente visual que inunda a vida dos sujeitos imersos nesta sociedade desemboca em seus comportamentos e afeta a coletividade presente na sala de aula. Professores, alunos, trabalhadores da educação, todos estão impregnados pelas imagens autonomizadas, que Debord classifica “como inversão concreta da vida”, pois estas substituem a própria vida. No processo ensino-aprendizagem, compreender que as

---

<sup>4</sup> Mais precisamente sobre Ready made.

<sup>5</sup> Martin Jay (1993) estabelece uma hierarquia do olhar sobre os outros sentidos.

<sup>6</sup> Guy Debord (2007), nomeia a Sociedade do Espetáculo, aquela em a mídia atua como poder de produção cultural indissociável do próprio sujeito e seus sentidos.

imagens constroem significados marcantes para o comportamento dos sujeitos é buscar compreender como e em que medida essa afetação pode ser utilizada para criar encontros e 'destronar reis', desnaturalizar o ordinário.

A proposta encampada aqui é de docentes e discentes se tornem sujeitos de sua aprendizagem, para lidar de forma competente e criativa com as informações visuais que lhes chegam e também com as relações de poder travadas dentro e fora de sala de aula; com as escolhas nunca aleatórias de conteúdos, das ausências propositais ou mesmo inconscientes, com a invisibilidade, onde rasgar a pele para mostrar por dentro se constitui num doloroso processo de mutação, "reconfigurações e direcionamentos de práticas, de ideias e de perspectivas" (Tourinho, 2011: 618), é o que pretendo com estas reflexões.

Um devir impregnado da experimentação para poder fazer o exercício de olhar por entre, por baixo e no âmago das imagens que são levadas à sala de aula. As imagens representam a história visual ou o percurso visual que traçamos, experienciamos/experimentamos, trocamos, tropeçamos, vivenciamos e reproduzimos (ou não), de modo que expressam "situações significativas, estilos de vida, gestos e atores sociais [sujeitos/entes] e rituais que aprofundam a compreensão de expressões estéticas e artísticas" (Barbosa & Cunha, 2006: 53) e, tanto para os docentes quanto para os discentes envolvidos, e mais ainda, para a aprendizagem através do cotidiano, das escolhas realizadas nos processos de mediação.

"O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático" (Gallo, 2012: 4), o problemático que se apresenta nas relações de ensino-aprendizagem reside no encontro entre entes diversos, com trajetória diversa e que, na maioria dos casos se dispõem a estar juntos não para uma reconhecimento, mas para a imprevisibilidade do aprender. Sílvia Gallo nos desafia a pensar o ato de aprender, referindo-se a Deleuze, que o encontro é que nos faz aprender "aprender é fazer *com* o outro, não fazer *como*" (Gallo, 2012: 5). Por tanto além de *ver* imagens, é preciso *fazer* imagens, para no processo, no caminho compreender o que elas podem vir a ser.

## Referências bibliográficas

- Barbosa, A., & Cunha, E. T. (2006). *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Baudrillard, J. (1972). *Pour une Critique de l'économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Canevacci, M. (2001). *Antropologia da comunicação visual*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Cauquelin, A. (2005). *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.
- Debord, G. (2007). *Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo* (9ª reimp.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Benjamin, W. (1985). *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. São Paulo: Brasiliense.
- Berger, J. (1999). *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Didi-Huberman, G. (2013). *O que vemos e o que nos olha*. São Paulo: Editora 34.
- Didi-Huberman, G. (2015) *Diante da Imagem* (1ª reimp.) São Paulo: Editora 34.

- Gallo, S. (2012). *As Múltiplas Dimensões do Aprender*. Comunicação apresentada no Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, organizado pela Secretaria Municipal de Educação da Capital, Campinas/SP.
- Heidegger, M. (1986). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris: Gallimard.
- Jay, M. (1993). *Ojos abatidos: La denigración de la visión em el pensamiento Francés del siglo XX*. Berkeley: University of California Press.
- Joly, M. (1996). *Introdução à análise da imagem*. Campinas-SP: Papyrus.
- Landowski, E. (2002). *Presenças do outro: ensaios de Sociossemiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- Rossi, M. H. W. (2003). *Imagens que falam: leitura da arte na escola* (2ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Santaella, L., & Nöth, W. (1999). *Imagem: cognição, semiótica, mídia* (2ª ed.) São Paulo: Editora Iluminuras.
- Santaella, L., & Nöth, W. (2003). *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus.
- Silva, F. C. (2010). O conceito de fetichismo da mercadoria cultural de T. W. Adorno e M. Horkheimer: uma ampliação do fetichismo marxiano. *Revista Kínesis*, II(3), pp. 375–384. Acedido em <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/FabioCesardaSilva.pdf>.
- Walker, J. A., & Chaplin, S. (2002). *Cultura visual: una introducción*. Barcelona: Octaedro.

