

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM IMAGENS NA CONTRAMÃO DO CHOQUE IMAGÉTICO

THE PEDAGOGICAL WORK WITH IMAGES IN THE CONTRAST OF THE IMAGINE SHOCK

Camila Sandim de Castro¹
Antônio Álvaro Soares Zuin²

Resumo

A produção e a disseminação das imagens audiovisuais pela indústria cultural tem se fortalecido enormemente em tempos de cultura digital. De fato, as imagens fixas e em movimento adquiriram tamanho poderio e onipotência que a interpretação crítica da palavra impressa, historicamente sedimentada, já não é mais suficiente para se relacionar efetivamente com os produtos culturais e com a construção do conhecimento. Assim, além da leitura reflexiva da palavra, a interpretação crítica da forma com que as imagens são produzidas e do conteúdo que expressam tem se tornado indispensável para o processo educativo e para a compreensão e elaboração de novos conceitos por parte de professores e alunos. Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é refletir sobre a produção e o consumo imagético na contemporaneidade tendo como escopo discutir a utilização das imagens fixas e em movimento como possibilidade de trabalho pedagógico em sala de aula.

Palavras-chave: Indústria Cultural; Choque imagético; Prática docente.

Abstract

The production and dissemination of audiovisual images in the cultural industry has strengthened enormously in digital culture times. In fact, fixed and moving images acquired size power and omnipotence that the critical interpretation of the printed word, historically sedimented, is no longer enough to effectively relate to cultural products and the construction of knowledge. Thus, beyond the reflexive word reading, critical interpretation of the way the images are produced and the content that express it has become essential to the educational process and for the understanding and development of new concepts by teachers and students. In view of this context, the objective of this article is to reflect on imagery production and consumption in the contemporary world, with the purpose of discussing the use of fixed and moving images as a possibility of pedagogical work in the classroom.

Keywords: Cultural Industry; Imagetic shock; Teaching practice.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – Campus São Carlos/SP). Email: camilasandim23@gmail.com

² Professor Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – Campus São Carlos/SP). Email: dazu@ufscar.br

Introdução

A onipresença das imagens na sociedade contemporânea tem fortalecido o consumo acrítico dos produtos culturais ao mesmo tempo em que tem cada vez mais conquistado espaços de educação formal como as salas de aula. Assim, conforme TÜRCKE (2010), as imagens disseminadas pelas mercadorias da indústria cultural, especialmente pelos aparatos tecnológicos vêm se sobrepondo à palavra escrita e alterando profundamente o relacionamento interpessoal e a produção do conhecimento científico. Nesse sentido, desde a invenção da prensa tipográfica no século XV, que revolucionou as formas de pensamento e as relações socioculturais graças à disseminação do conhecimento nos materiais impressos, tem-se enfatizado a necessidade de realizar a leitura crítica da palavra tanto para a compreensão do texto quanto para o entendimento da realidade histórica (POSTMAN, 1999). Contudo, como afirma KELLNER (1995), em tempos de cultura digital, a interpretação crítica da palavra impressa já não é mais suficiente para se relacionar efetivamente com os produtos culturais e com a construção do conhecimento. Dessa maneira, torna-se necessária a reflexão sobre o desenvolvimento histórico das forças produtivas capitalistas que culminaram no avanço técnico-científico e em novos modos de produzir e consumir as mercadorias culturais. Nesses termos, além da leitura reflexiva da palavra, a interpretação crítica da forma com que as imagens são produzidas e do conteúdo que expressam tem se tornado indispensável para o processo educativo e para a compreensão e elaboração de novos conceitos por parte de professores e alunos.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é refletir sobre a produção e o consumo imagético na contemporaneidade tendo como escopo discutir a utilização das imagens fixas e em movimento como possibilidade de trabalho pedagógico em sala de aula. Para tanto, este artigo se apoia nas reflexões filosóficas da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo em Walter Benjamin, Theodor W. Adorno e Christoph TÜRCKE. A primeira seção apresenta e discute a passagem e os efeitos para o processo educativo de uma sociedade alicerçada na palavra impressa, portanto, no texto, para uma sociedade que se encontra cada vez mais orientada pela produção e pelo consumo de imagens. Já a segunda seção discute a possibilidade do trabalho pedagógico com imagens em sala de aula como um trabalho necessário capaz de estimular a

leitura e a interpretação crítica das imagens na busca por uma formação emancipada e por uma compreensão da própria realidade.

A palavra impressa, o choque imagético e a indústria cultural

No século XV com a invenção da prensa tipográfica por Johann G. Gutenberg as relações interpessoais se alteraram substancialmente levando Neil Postman (1999) a afirmar que a invenção da impressão foi responsável pela criação da ideia de infância, pois a presença dos livros impulsionou a alfabetização e a separação dos mundos adulto e infantil. Assim, como ressalta o autor, a prensa tipográfica além de viabilizar a invenção da infância transformou significativamente a relação entre sujeito e conhecimento. Nas palavras de Postman (1999, p. 44), “a forma do livro impresso criou um novo modo de organizar o conteúdo e, ao fazê-lo, promoveu um novo modo de organizar o pensamento”. Isso porque as informações contidas nos livros que se tornaram mais acessíveis com o sistema de impressão não eram de modo algum neutras e compreendê-las de maneira crítica passou a ser uma exigência para lidar com o material impresso. Assim, graças ao desenvolvimento das técnicas de reprodução da palavra impressa e a conseqüente necessidade de alfabetização, o pensamento foi adquirindo formas mais aprimoradas de se relacionar com o conhecimento contido nos livros e demais materiais impressos.

Walter Benjamin (2012a) no famoso ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, escrito na década de 1930, comenta sobre as técnicas de reprodução de imagens que apareceram, inicialmente, com a xilogravura permitindo pela primeira vez a reprodução de desenhos através da técnica de fazer gravuras em relevo sobre a madeira. Já com a litografia que consiste em gravar imagens sobre pedra calcária e/ou placa de metal foi possível às artes gráficas “ilustrar a vida cotidiana e se situar no mesmo nível da imprensa” (BENJAMIN, 2012a, p. 11). Pois, de acordo com o pensador, os desenhos tecnicamente reproduzidos puderam conquistar um lugar no mercado assim como já acontecia com os livros. A litografia, contudo, foi superada pela fotografia permitindo, desse modo, um aprimoramento técnico de reprodução de imagens ainda mais sofisticado, uma vez que “a mão é dispensada das tarefas artísticas essenciais no processo de reprodução de imagem que, agora, cabem exclusivamente ao olho vê por meio da objetiva” (BENJAMIN, 2012a, p. 11).

O desenvolvimento da fotografia permitiu a criação de uma das técnicas de reprodução de imagens mais avançadas, o cinema, entendido por Benjamin (2012a) como capaz de propiciar o pensamento reflexivo através da experiência coletiva do choque imagético.

A reprodução técnica das imagens passou a exigir uma postura semelhante àquela iniciada com a prensa tipográfica. Ou seja, assim como era preciso ler e interpretar a palavra impressa no papel para compreender a obra e o contexto social; a leitura e a interpretação das imagens fixas e em movimento começaram a ser entendidas como importantes a fim de que fosse possível dar sentido ao que estava sendo visto e à própria realidade social. Com o cinema as imagens adquiriram uma função ainda mais significativa para a sociedade da época, já que passaram a ser consumidas coletivamente permitindo aos espectadores se reservarem quanto à expressão de certos sentimentos ao mesmo tempo que outros sentimentos só eram sentidos graças à experiência de assistir aos filmes coletivamente (BENJAMIN, 2012a). Dessa maneira, Benjamin (2012a) acreditou que o cinema através do chamado “choque” exigiria um exercício de concentração ainda maior para que fosse possível compreender a obra fílmica despertando as massas para a importância de seu papel enquanto classe revolucionária. Nas palavras do pensador, “a associação de ideias dos que veem as imagens é interrompida pela sucessão delas. Aí está o efeito do choque do cinema, que, como qualquer choque, exige maior esforço de atenção” (BENJAMIN, 2012a, p. 30).

Para Adorno, (1999) a compreensão de Benjamin (2012a) sobre a função formativa do choque presente no cinema não se efetivou, uma vez que as técnicas de reprodução dos produtos culturais furtaram dos indivíduos a capacidade de pensar promovendo, desse modo, uma regressão na sensibilidade humana historicamente construída assim como um enfraquecimento da subjetividade. Na visão de Adorno (1999), a reprodução técnica da obra de arte ao invés de democratizar a experiência musical tornando-a acessível às massas transformou o consumidor em um simples ouvinte passivo. Conforme o pensador frankfurtiano, tal ouvinte está mais preocupado com a aparência do aparelho eletrônico que permite a reprodução da música do que com os elementos estéticos e formativos da música que é ouvida. Se para Benjamin (2012a) a distração possibilitada pelo cinema foi pensada como algo revolucionário à medida que despertaria as massas para a crítica social, para Adorno (1999, p. 93), “se o filme como totalidade parece ser adequado para a apreensão desconcentrada, é certo que a audição desconcentrada torna impossível a apreensão de uma totalidade. Só se aprende o que recai exatamente sob o fecho luminoso do refletor”. Dessa

maneira, a fetichização da mercadoria musical e a regressão da audição causaram, segundo a teoria adorniana, consequências nefastas para a formação crítica das massas, já que

[...] sempre de novo os indivíduos ainda não inteiramente coisificados querem subtrair-se ao mecanismo da coisificação musical, ao qual estão entregues, porém na realidade cada uma das suas revoltas contra o fetichismo acaba por escravizá-los ainda mais a ele. Toda vez que tentam libertar-se do estado passivo de consumidores sob a coação e procuram tornar-se “ativos”, caem na pseudo-atividade (ADORNO, 1999, p. 97-98).

Conforme argumenta o frankfurtiano, mesmo para aqueles que renunciaram à própria liberdade não é mais possível viver com a “consciência tranquila”, pois “[...] ao mesmo tempo que sentem prazer, no fundo as pessoas percebem-se traidoras de uma possibilidade melhor” (ADORNO, 1999, p. 102).

As críticas feitas por Adorno sobre a dimensão formativa da tecnologia pensada por Benjamin não permitem inferir que este pensador teve uma compreensão romântica do progresso técnico e tecnológico. Pelo contrário, Walter Benjamin em diversos escritos – “Experiência e pobreza” (1933), “O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov” (1936), “Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo” (1938), “Sobre o conceito da História” (1940) e outros – denunciou os efeitos regressivos da tecnologia para a formação humana, sobretudo para a capacidade de realizar experiências. A compreensão dialética da tecnologia pensada por Benjamin se reverbera nas palavras de Franco (2004)

a tecnologia, observa ele [W. Benjamin], passa a oferecer múltiplas formas de comodidade a seus consumidores, mas esta produz um efeito perverso: “o conforto isola”. Esse fenômeno ocorreria porque os objetos tecnológicos tanto possibilitariam aos homens dispenderem menos tempo para executar as tarefas básicas cotidianas como os capacitaria a fazer o que antes exigia o envolvimento de outros homens. Em outras palavras, o efeito imediato do aparecimento maciço dos objetos tecnológicos destinados ao consumo seria o de diminuir consideravelmente a dependência direta entre os homens (FRANCO, 2004, p. 194).

Ou seja, por um lado, as inovações tecnológicas minimizaram o desgaste e o esforço físico necessário para a realização das atividades laborais como trabalhar a terra e a madeira assim como os afazeres domésticos (lavar, cozinhar, etc.). Por outro lado, as tecnologias diminuíram a dependência entre os indivíduos afetando o processo de socialização, já que o consumo dos aparatos tecnológicos fez com que os indivíduos não se envolvessem mais diretamente uns com os outros para a realização dos trabalhos diários. Para Benjamin (2004), a substituição da experiência formativa pela “experiência de choque” (ou vivência) é resultado tanto dos movimentos automatizados dos trabalhadores nas fábricas quanto do consumo das tecnologias por tais trabalhadores em seus lares. Dessa maneira, Benjamin (2012b, p. 124) entendeu o declínio da experiência como uma forma de pobreza, ou seja, como “uma forma completamente nova de miséria que recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica”.

Face ao desenvolvimento tecnológico, na década de 1940, em parceria com Max Horkheimer, Adorno aprofundou suas discussões sobre o modo acrítico com que os produtos culturais passaram a ser consumidos. Cunhando o conceito de indústria cultural para se referir ao conjunto de bens culturais transformados em mercadorias como o rádio, a televisão e o cinema, os pensadores afirmaram que os consumidores da indústria cultural se esforçam para consumir passivamente tais mercadorias. Tendo observado o desenvolvimento da produção cinematográfica *hollywoodiana*, os frankfurtianos fizeram a crítica ao processo de produção e consumo das mercadorias no capitalismo tardio constatando que o modo alienado de produzir e consumir havia dificultado a construção do pensamento crítico e autônomo. Nesse sentido, como apontado por Horkheimer e Adorno (1985), o aprimoramento técnico ao potencializar a produção e o consumo, inclusive, de imagens estava suprimindo a capacidade dos indivíduos de esquematizar, já que os produtos da indústria cultural não exigiam o exercício do pensamento para serem consumidos. De acordo com tais pensadores, a indústria cultural solapou toda forma de reflexão, criatividade e espontaneidade.

O filósofo contemporâneo Christoph Türcke (2010) atualiza o conceito de indústria cultural ao descrever a sociedade excitada explicando que uma de suas principais características é a necessidade de promover diariamente um excesso de informações e despejá-las sobre os indivíduos através dos meios de comunicação de massa. A notícia que era divulgada esporadicamente porque dizia respeito ao interesse coletivo sofre uma mudança significativa a partir do século XVII quando os panfletos foram progressivamente se transformando em jornais com tiragem regular (TÜRCKE, 2010). Assim, para que as

empresas jornalísticas não fossem à falência foi preciso uma produção massiva de notícias que eram comunicadas independentemente de sua relevância social. Essa disseminação incessante de informações foi possível graças ao desenvolvimento tecnológico dos veículos de comunicação que permitiu não apenas o aperfeiçoamento daqueles que já existiam como a prensa tipográfica, mas também a criação de novos meios como o rádio, a televisão, o cinema, o computador e, mais recentemente, os *smartphones* vinculados à *internet*. Dessa maneira, pode-se perceber a passagem de uma sociedade alicerçada na escrita tal como demonstrou Postman (1999) para uma sociedade orientada cada vez mais pela imagem como discute Türcke (2010). Para este autor,

não é mais suficiente que os acontecimentos sejam por si só explosivos, confeccionados de forma chamativa, ou que tenham as manchetes gritadas como nas edições extras de outrora; o meio audiovisual necessita mobilizar todas as forças específicas de seu gênero e ministrar a notícia com toda a violência de uma injeção multissensorial, de forma que atinja o ponto que almeja: o aparato sensorial ultrassaturado dos contemporâneos (TÜRCKE, 2010, p. 19).

Dessa maneira, os estímulos audiovisuais que são produzidos de modo contínuo penetram pontual e decisivamente no sensorio humano provocando mudanças nas formas de recepção e percepção. Assim, de acordo com Türcke (2010), esses estímulos precisam chegar ao indivíduo com tamanha intensidade de modo a chamar sua atenção, causar uma sensação e, com isso, serem consumidos. Pois, como afirma o autor, tudo aquilo que não provoca uma sensação e que não é percebido está fadado a desaparecer em meio à torrente de informações e estímulos audiovisuais.

Ancorado no pensamento benjaminiano, Türcke (2010) entende que os estímulos audiovisuais ao serem consumidos na forma dos produtos da indústria cultural disseminam o choque imagético. Um dos efeitos desse choque proporcionado pelos aparelhos tecnológicos seria, segundo o autor, uma regressão na capacidade de os indivíduos permanecerem concentrados. Nesses termos, o consumo diário do choque imagético promoveria o chamado vício em estímulos audiovisuais entendido pelo autor como um fenômeno psicossocial em que “os viciados anseiam tanto pela substância viciadora porque eles cobiçam dela algo diferente daquilo que recebem. O vício não pode acalmar a si mesmo. Ele consiste na fuga de si

próprio. Ele impele para o aumento da dose ingerida, pois ele deseja *parar* de ser vício” (TÜRCKE, 2012, p. 10, grifo do autor). Assim, apesar de saber que o próprio vício é incapaz de cumprir o que promete, o viciado consome doses de choques imagéticos cada vez mais fortes conservando, desse modo, sua dependência em imagens. Contudo, como observa o autor, “o vício imagético revela-se contaminado pelo seu próprio contrário. Por mais conformista que seja, ele contém, não obstante, um impulso que se revolta contra o substituto, contra a idolatria das imagens, desejando-as destroçadas porque meramente simulam a verdade e o salvador, em vez de realmente trazê-los” (TÜRCKE, 2012, p. 10). Nesse sentido, TÜRCKE (2012) acena para a necessidade de transformar o choque imagético em choque reflexivo tal como compreendeu Benjamin (2012a) a fim de que seja possível se relacionar com as imagens audiovisuais de maneira reflexiva.

Nesse contexto em que o desenvolvimento tecnológico da indústria cultural facilitou a produção, a disseminação e o consumo das imagens fixas e em movimento, elas adquiriram um lugar central nas diferentes esferas da vida, inclusive, na educação, basta observar a presença demasiada das imagens nos materiais didáticos e nas salas de aulas. A onipresença das imagens pode ser evidenciada na discussão feita por TÜRCKE (2010) sobre as mudanças na estrutura estética dos livros e jornais que intensificaram o uso de imagens em suas páginas impressas e digitais a fim de serem consumidos. Nas palavras do autor,

cada um [dos] produtos, que deseja ser observado, deve imitar a técnica do choque imagético, de modo que precisa acercar-se violentamente dos olhos, tal como faz o choque. Não apenas os jornais sensacionalistas, mas também os mais conceituados não são mais percebidos caso não publiquem fotos coloridas. Suas páginas se tornaram “falantes”, ou seja, se tornaram pobres de texto e ricas de imagens. E a forma do livro se alinha a isso (TÜRCKE, 2010, p. 285).

O autor esclarece que fica cada vez mais difícil canalizar a atenção para textos que não possuem imagens, pois a leitura de palavra por palavra se tornou insuportável numa sociedade que promove continuamente a exploração da capacidade de concentração e o enfraquecimento da experiência graças à disseminação do choque imagético. Sibilia (2012) corrobora a compreensão de TÜRCKE (2010) sobre o esfacelamento da palavra diante da imagem ao asseverar que

em sintonia com a banalização e a saturação imagética, as palavras também não amarram nem decantam, não chegam a consolidar significação em quem as profere nem em quem as escuta. [...] Em seu excesso sem densidade, tanto as imagens como as palavras se mostram impotentes para desacelerar esse fluxo ou para lhe dar coesão: não conseguem se condensar em diálogo nem em pensamento (SIBILIA, 2012, p. 86).

Como o exercício da leitura e da escrita se tornou muito menos atraente diante do fascínio exercido pelas imagens da indústria cultural, a construção do diálogo e do pensamento como suporte necessário para a compreensão de si e do mundo tende a se enfraquecer diante do excesso das imagens espetaculares, pois as palavras assim como as imagens já não apresentam mais densidade. Diante dessa consideração, a interpretação das imagens de modo que o vício em choques imagéticos seja superado por sua reflexão crítica deve ser realizada por professores e alunos como possibilidade de não se deixar ser arrastado pelo torvelinho das imagens.

O trabalho pedagógico com imagens em sala de aula

Considerando o contexto contemporâneo em que a palavra escrita tem se enfraquecido diante do poderio da imagem, a reflexão sobre a necessidade de realizar a leitura crítica das imagens coloca-se como um desafio, especialmente para a educação escolar, pois interpretar criticamente as imagens implica a utilização dos aparatos tecnológicos em sala de aula. Tal utilização na maioria das vezes encontra resistência por parte dos docentes porque as tecnologias muitas vezes são entendidas como causadoras da dispersão dos estudantes, já que atrairiam mais a atenção dos alunos quando comparadas às aulas expositivas dos conteúdos disciplinares ministrados pelo professor. Apesar disso, a presença das imagens na educação tem se fortalecido graças à ação de políticas públicas educacionais que culminaram na aprovação da Lei nº 13.006/2014 que torna obrigatória a exibição de filmes nacionais por no mínimo duas horas mensais para a educação básica. Assim, o trabalho pedagógico com filmes, ou seja, com imagens em movimento passou a ser entendido como componente

complementar integrado às propostas pedagógicas das instituições de ensino da educação básica. Nesses termos, como é possível realizar a leitura das imagens na contemporaneidade produzidas e disseminadas velozmente pelos produtos da indústria cultural considerando a dificuldade recorrente de os agentes educacionais se concentrarem sobre aquilo que está sendo estudado? E ainda, como realizar tal leitura se no transcorrer da formação escolar muitos professores e alunos não foram estimulados a fazer o exercício crítico de análise imagética?

O processo de leitura crítica das imagens fixas (fotografias, pinturas, desenhos em quadrinhos, publicidade em revistas e jornais, por exemplo) e das imagens em movimento (longas e curtas-metragens, propagandas comerciais televisas, documentários, desenhos animados, “vídeos caseiros” postados nas redes sociais, etc.) exige uma educação do olhar. O processo que envolve tal educação requer tempo, curiosidade e atenção para olhar a imagem detidamente procurando compreender o que ela tem a dizer em sua *forma* e *conteúdo*. Douglas Kellner (1995) fala da necessidade de uma “alfabetização crítica em relação à mídia”. Para o autor, “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a *forma como* elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o *conteúdo que* elas comunicam em situações concretas” (KELLNER, 1995, p. 109, grifos do autor). Essa alfabetização crítica para consumir as imagens produzidas pela indústria cultural é ainda mais necessária quando se observa a presença do vício em choques imagéticos tal como discutido por Türcke (2012). Pois se, por um lado, o choque tem uma dimensão formativa exigindo dos espectadores atenção para compreender as imagens em movimento ao mesmo tempo que pode servir como instrumento político de conscientização das massas como acreditou Benjamin (2012a). Por outro lado, o choque imagético produzido pela sociedade excitada e consumido acriticamente causa o vício em estímulos audiovisuais que tem contribuído para o enfraquecimento da experiência e da consciência crítica assim como para a capacidade de se manter concentrado. Nesse sentido, ler e interpretar criticamente as imagens da indústria cultural pode ser uma maneira de se autodefender dos efeitos deletérios dos choques imagéticos para o processo de formação cultural.

Um exemplo de autodefesa contra o choque imagético consiste em investir na educação do olhar que, por sua vez, exige uma disciplina intelectual/corporal haja vista a dificuldade de se concentrar e se demorar nas imagens buscando entender a forma com que foram produzidas e o conteúdo que expressam. Ao assistir uma obra de Charles Chaplin, Luís Buñuel, Orson Welles, Ingmar Bergman, Alfred Hitchcock, Abbas Kiarostami, Alexander

Kluge, Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, Ruy Guerra, dentre tantos outros autores cinematográficos, é fácil perceber a dificuldade de se ater sobre as imagens e os diálogos exibidos na tela. Como foi denunciada por Horkheimer e Adorno (1985), essa dificuldade de concentração se dá pelo fato de o espectador estar habituado à lógica de produção cinematográfica *hollywoodiana* em que as imagens vão se sobrepondo rapidamente e os diálogos quase não propiciam o exercício da reflexão crítica e a experiência formativa. Para os pensadores, nesse tipo de produção cinematográfica o espectador se distancia de qualquer tipo de pensamento próprio, pois “[...] o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128).

Dessa maneira, a educação do olhar que permitirá, gradativamente, a professores e alunos realizarem a interpretação das imagens de maneira crítica exige um trabalho sistemático e contínuo de estudos para que seja possível se debruçar sobre as imagens retirando delas um sentido conceitual, filosófico, estético, ético, político. Assim, conforme Leandro (2001, p. 32), “uma imagem que justifique sua inserção num contexto de aprendizagem deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético. Ao informar um conteúdo, essa imagem tem que ser capaz de estimular intelectualmente o espectador através da forma, do estilo”. Nesses termos, o estímulo intelectual que pode ser proporcionado pelo consumo crítico das imagens aproximará os agentes educacionais da construção de um conhecimento alicerçado na experiência formativa. Mesmo que as ações da experiência estejam em baixa (BENJAMIN, 2012b), porque a vida nas grandes metrópoles expropria o tempo da reflexão que transforma os momentos vividos em experiência formativa; ainda assim, o exercício crítico de leitura imagética pode proporcionar uma educação do olhar capaz de aproximar professores e alunos de uma formação mais humana, ética, estética e reflexiva.

Nesse contexto, o processo sistemático e contínuo de educação do olhar pode acontecer quando o trabalho com as imagens fixas e em movimento é realizado com o objetivo de produzir novos conhecimentos, isto é, quando as imagens são usadas como parte do trabalho pedagógico em sala de aula. Usa-se a imagem como parte desse trabalho pedagógico porque toda e qualquer imagem pede o acompanhamento da teoria, já que a leitura crítica imagética acontecerá graças à apropriação do referencial teórico estudado. E será em função do ato de estudar continuamente que professores e alunos conseguirão

identificar o aporte teórico capaz de selecionar e interpretar as imagens que serão objetos de estudo em sala de aula. Tal seleção acontecerá ao longo do processo educativo, uma vez que o trabalho crítico com imagens se faz no percurso da própria aprendizagem. Desse modo, quando professores e alunos conseguem estabelecer um programa de estudos sobre algumas imagens previamente selecionadas percebem que será preciso elencar outras para compreender de forma mais aprofundada as próprias imagens.

Outro ponto que precisa ser destacado sobre o trabalho com imagens em sala de aula é o entendimento de que as imagens não devem *informar* e/ou *ilustrar* os conteúdos escolares, servindo apenas como instrumento para compreender, corroborar ou refutar, por exemplo, um dado, um conceito, um período histórico. Desse modo, o trabalho pedagógico em sala de aula que utiliza a imagem como mera *informação* e *ilustração* acaba reduzindo a potencialidade formativa da própria imagem, pois é preciso entender que a imagem em sua forma e conteúdo também é texto. Sendo texto pode educar (ou não) e produzir um conhecimento novo. Conforme Leandro (2001, p. 29), “por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam”. Nesses termos, a imagem fala, sendo assim, é também uma forma de linguagem, por isso, torna-se imprescindível o trabalho crítico de leitura imagética que vai além da ilustração e da informação para que seja possível se relacionar com as imagens de um ponto de vista estético-formativo.

O exercício de leitura das imagens exige atenção e curiosidade por parte dos professores e alunos porque os produtos da indústria cultural que disseminam imagens em movimento como na arte cinematográfica, nas telenovelas, nas propagandas televisas, enfim, já são criados de tal modo que os espectadores não conseguem estabelecer uma relação formativa com as imagens apresentadas na tela. A relação, na verdade, já está previamente definida inviabilizando ao espectador a possibilidade de experienciar criticamente a forma e o conteúdo imagéticos. De acordo com Horkheimer e Adorno (1985, p. 118), “desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto”. Daí a necessidade discutida por Türcke (2012) de transformar as imagens disseminadas pelos produtos da indústria cultural naquilo que Benjamin chamou de imagens-pensamento, ou seja, imagens que incitam a reflexão crítica. Assim escreveu aquele autor, “[...] o choque imagético

imediatamente se contorce num choque reflexivo que transforma imagens em imagens-pensamento, para aplicar um famoso termo benjaminiano” (TÜRCKE, 2012, p. 13).

Nesse sentido, a realização da leitura crítica imagética consiste também em desmitificar verdades/desvelar ideologias aprimorando o olhar ao buscar educá-lo crítico e sensivelmente, ou seja, reeducá-lo. Quanto à interpretação do conteúdo da imagem é preciso, *olhar e enxergar* aquilo que se encontra camuflado, escondido, disfarçado, travestido. E isso é feito demorando-se sistemática e continuamente sobre a imagem de modo a decifrar seus enigmas, conhecer seus segredos, aproximar-se de suas verdades. Em relação à forma da imagem é necessário conseguir identificar técnicas de produção percebendo, assim, que dependendo da forma como é produzida a imagem pode conter movimento, fixidez, cor, luz, sombra, tridimensionalidade e também ideologias. Nesses termos, não é possível trabalhar metodologicamente com imagens em sala de aula considerando apenas sua forma ou apenas seu conteúdo porque a imagem é forma e conteúdo. Forma e conteúdo são responsáveis, portanto, por exprimir linguagens e significados políticos, econômicos, sociais, culturais e ideológicos. Desse modo, segundo Kellner e Share (2008, p. 702), “a alfabetização crítica da mídia proporciona uma compreensão da ideologia, do poder e da dominação, desafiando noções relativistas e apolíticas de grande parte dos que trabalham com educação midiática e orientando professores e alunos a compreender como o poder e a informação estão sempre relacionados”.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com imagens ancorado no aporte teórico deve buscar interpretar não apenas os elementos explícitos e visíveis apresentados na imagem fixa e em movimento, mas, sobretudo os elementos que estão escondidos nas imagens e/ou que a partir delas é possível apreender. Benjamin (2012a) acreditou que a reprodução técnica da imagem possibilitaria o exercício do pensamento crítico não apenas pelo conteúdo que a imagem expressava, mas também pela forma como era produzida. Segundo o pensador, no caso do cinema, “com primeiros planos amplia-se o espaço; com a câmera lenta, o movimento. Por meio da ampliação, temos acesso não apenas a uma visão mais nítida daquilo que normalmente vemos, mas também aparecem novas configurações estruturais da matéria” (BENJAMIN, 2012a, p. 27). Ou seja, a técnica possibilita captar elementos que o olho humano não consegue permitindo, assim, conhecer o desconhecido. Assim escreveu o pensador, “[...] a câmera lenta tampouco nos traz somente os padrões de movimento conhecidos, mas descobre nisso, que é conhecido, o desconhecido” (BENJAMIN, 2012a, p. 28). Benjamin (2012) denominou essa façanha de “inconsciente óptico”. Desse modo, é

necessário, parafraseando Benjamin, ler as imagens produzidas pela indústria cultural a contrapelo buscando descobrir tanto em sua forma quanto em seu conteúdo seus elementos formativos assim como seus efeitos deletérios para a formação.

Sendo assim, o trabalho pedagógico com imagens deve partir do entendimento de que a imagem fixa e em movimento é um produto cultural possibilitando, dessa maneira, a interpretação e a compreensão do mundo e das relações histórico-sociais através de sua leitura crítica. Esse entendimento é imprescindível, já que permite o distanciamento de um contato com as imagens enredado ao mero entretenimento oferecido pela indústria cultural. Nesses termos, o trabalho pedagógico com imagens em sala de aula será possível desde que haja o estabelecimento de uma relação detida e demorada frente às imagens fixas e em movimento. Dessa maneira, o exercício de reflexão crítica sobre/com as imagens poderá acontecer se professores e alunos fizerem do processo de ensino e aprendizagem um espaço formativo que possibilite o tempo para a reflexão, compreensão, elaboração, (res)significação e criação. Esse tempo significa, inclusive, a retomada da interpretação feita à imagem para poder aprimorar, confirmar, contestar e/ou perceber elementos antes despercebidos, ou seja, retomar a análise da imagem para poder extrair dela algo a mais. Retornar à imagem se debruçando novamente de maneira detida sobre ela significa dizer que a repetição de olhar possibilita a construção de um conhecimento ainda não existente assim como a transformação de equívocos e interpretações rasas em análises mais aprimoradas. Vale lembrar que ao voltar novamente o olhar para a imagem anteriormente vista ela não é visualizada da mesma maneira, pois novos elementos são percebidos e/ou compreendidos.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com imagens poderá fazer com que professores e alunos reflitam sobre o consumo dos produtos da indústria cultural para que possam se defender contra o vício em choques imagéticos que tolhe a capacidade de concentração. Tal atitude poderá recuperar o tempo da reflexão que tem sido cada vez mais expropriado pela vida moderna e que é vital para a análise crítica das imagens e para a própria formação humana. Nesse processo de uma educação do olhar que envolve o trabalho e o estudo com imagens, professores e alunos conseguirão experimentar, pensar e produzir um conhecimento novo que poderá, gradativamente, se sedimentar na forma de experiência. Esse exercício formativo de se deixar invadir por aquilo que está sendo estudado (visto, ouvido e sentido) possibilitará, finalmente, a construção de um olhar crítico e sensível, ético e estético.

Considerações finais

O desenvolvimento das forças produtivas capitalistas que culminaram na chamada revolução microeletrônica tem modificado substancialmente o pensamento, a produção do conhecimento e o relacionamento interpessoal, pois novas formas de percepção e recepção estão sendo construídas graças à produção e ao consumo das imagens disseminadas pelas mercadorias da indústria cultural. Os aparelhos tecnológicos, por exemplo, tem sido responsáveis, por um lado, pelo aprimoramento de pesquisas acadêmicas e pela compreensão de conceitos em salas de aulas da educação básica facilitando, assim, o trabalho educativo de professores e alunos na busca pela produção de novos conceitos. Por outro lado, tem dificultado o exercício de atenção nos estudos e distanciado os indivíduos de vivenciarem o contato humano nas diferentes esferas do trabalho e no chamado tempo livre como possibilidade de aprendizagem, de novas descobertas e de construção da sensibilidade humana. Nesse sentido, o consumo das imagens no processo educativo em sala de aula e para além dos muros da escola precisa ser pensado por professores e alunos como forma de compreender criticamente o que estão consumindo e, desse modo, refletir sobre a própria realidade em que estão inseridos.

A interpretação crítica das imagens fixas e em movimento torna-se ainda mais necessária quando se observa a produção e o consumo imagético adquirirem tamanha importância na vida social seja no trabalho, no tempo livre e/ou no contexto educacional. Dessa maneira, o trabalho pedagógico com imagens deve possibilitar uma desformatação do olhar de modo a fomentar o pensamento crítico e a sensibilidade. Assim, tal trabalho pode ser entendido como um exercício de autodefesa diante dos efeitos nocivos do choque imagético que se reverbera no enfraquecimento da capacidade de realizar experiências e de se manter concentrado. Nesses termos, o trabalho pedagógico com imagens precisa considerar o tempo de reflexão do pensamento, a retomada do material estudado para compreender algo que se faz incompreensível e o trabalho coletivo entre professores e alunos como diretrizes metodológicas capazes de aproximá-los de uma formação estética. Nesse sentido, a possibilidade, ainda que em muitos momentos dificultada pelo tempo fugaz da vida moderna, de experimentar no contexto educacional um tempo de estudo que se esforça para não ser aligeirado e fragmentado pode contribuir para a construção da consciência crítica para lidar com as imagens.

Nesse contexto, é preciso reforçar a necessidade de estabelecer um trabalho sistemático e contínuo sobre os materiais de estudo, principalmente porque a dificuldade de se fixar nas imagens é produto do consumo acrítico do choque imagético, ou seja, do modo fetichizado com que os agentes educacionais têm se relacionado com os bens culturais e com a produção do conhecimento. Desse modo, o envolvimento de professores e alunos por meio do trabalho pedagógico com imagens em sala de aula pode ser entendido como uma forma de resistência à falta de concentração que dificulta o “envolvimento sem reservas com algo”, para usar uma expressão de Türcke (2010). Essa resistência ao tempo aligeirado da vida moderna que promove a desatenção e o consumo acrítico das imagens produzidas pela indústria cultural poderá fazer com que professores e alunos estabeleçam uma relação de proximidade no espaço educacional na busca por uma formação mais humana, sensível e crítica.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. O fetichismo na música e a regressão da audição. 7. ed. Trad. Luiz João Baraúna. Rev. João Marcos Coelho. In: ADORNO, T. W. **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999, v. 33, p. 65-108.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III** – Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. 4. ed. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 2004. 272p.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Trad. Marijane Lisboa. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a, p. 9-40.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p. 123-128.

BRASIL. Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014. Acrescenta §8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jun. 2014, Seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113006.htm Acesso em 09 set. 2018.

FRANCO, Renato Bueno. Tecnologia e cultura na época da globalização. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. (Orgs.). **Ensaio frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 191-206.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985, p. 113-156.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104-131.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. Trad. Márcia Barroso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 671-715, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf> Acesso em: 24 jun. 2017.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação e Educação**, São Paulo, 2001, v. 21, p. 29-36.. Disponível em: http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/da_imagem_pedagogica_a_pedagogia_da_imagem.pdf Acesso em: 24 jun. 2017.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. 192p.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222p.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Trad. Antônio Álvaro Soares Zuin... [et al]. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 323p.

TÜRCKE, Christoph. Vício e fundamentalismo. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; GOMES, Luiz Roberto (Orgs.). **Teoria Crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 1-13.