



ARIANE HELENA MARCIANO FERNANDES

**EPISTEMOLOGIA E RACIONALIDADE ESTÉTICA NO
PROCESSO PEDAGÓGICO MEDIADO PELO CINEMA**

**LAVRAS – MG
2022**

ARIANE HELENA MARCIANO FERNANDES

**EPISTEMOLOGIA E RACIONALIDADE ESTÉTICA NO PROCESSO
PEDAGÓGICO MEDIADO PELO CINEMA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Carlos Betlinski
Orientador

**LAVRAS – MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Fernandes, Ariane Helena Marciano.

Epistemologia e racionalidade estética no processo pedagógico
mediado pelo cinema / Ariane Helena Marciano Fernandes. – 2022.
80 p. : il.

Orientador: Carlos Betlinski.
Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.
Bibliografia.

1. Racionalidade estética. 2. Imagem técnica. 3. Fundamentos
epistemológicos. I. Betlinski, Carlos. II. Título.

ARIANE HELENA MARCIANO FERNANDES

**EPISTEMOLOGIA E RACIONALIDADE ESTÉTICA NO PROCESSO
PEDAGÓGICO MEDIADO PELO CINEMA**

**EPISTEMOLOGY AND AESTHETIC RATIONALITY IN THE PEDAGOGICAL
PROCESS MEDIATED BY CINEMA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 07 de março de 2022.

Profa. Dra. Dalva de Souza Lobo

DED/FAELCH - UFLA

Profa. Dra. Neide Aparecida Marinho

UFF

Prof. Dr. Carlos Betlinski
Orientador

**LAVRAS – MG
2022**

*Dedico esta produção a todos de alguma maneira emanaram energia positiva e torceram
para que eu conseguisse concluí-la.*

AGRADECIMENTOS

Neste momento, o maior sentimento expressado é a tranquilidade do dever cumprido. O dever que confiaram a mim e aqui é expresso em forma de palavras.

Deus e Nossa Senhora Aparecida me sustentaram em todo momento, não houve um só minuto que não senti sua presença e conforto. Nas piores ocasiões, durante este processo, em plena pandemia, foram meu afago e razão de existência. Minha eterna gratidão em vida!

À minha mãe Renata e a meu irmão Erik, por estarem sempre me apoiando e não largarem a minha mão. Por eles, e para eles, esta é mais uma conquista.

Às minhas companheiras de trabalho, que se tornaram verdadeiramente amigas, tenho orgulho em nomeá-las assim, pelo apoio, insistência e confiança. Acreditaram em mim, antes que eu mesma pudesse. Tenho orgulho de tê-las ao meu lado nessa jornada, Dra. Maria José Adami Bueno, Dra. Adriana Martins Santos Silva e Lidiane de Oliveira. As meninas que me fazem cada dia acreditar na minha capacidade. Cada uma com seu jeito e sua especialidade, em fazer o bem, sempre ver o lado bom das coisas e querer o melhor para o outro. Vocês são sensacionais e excepcionais.

Ao Instituto Federal do Sul de Minas, Campus Inconfidentes, representado pela figura do diretor Luiz Flávio Fernandes, agradeço a oportunidade pelo incentivo a qualificação. Por esta razão, consegui concluir com êxito esta produção acadêmica. Ao apoio a mim ofertado por todos os envolvidos da Instituição deixo registrada a minha gratidão.

À Universidade Federal de Lavras, pela oportunidade que há muito tempo buscava e que agora se tornou um sonho realizado.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação, por todo o ensinamento, durante este percurso, que foi extremamente importante para a minha construção pessoal e profissional.

Ao professor Dr. Carlos Betlinski, pela orientação durante o percurso desta pesquisa. Por toda a contribuição partilhada e paciência em cada momento.

Agradeço aos componentes da banca de qualificação e exame final, que apresentaram sugestões de ajustes e revisões sobre esta dissertação.

A todos que um dia me inspiraram para a conclusão desta pesquisa. Meu muito obrigada!

“[...] a beleza habita a relação. A relação que um sujeito (com uma determinada percepção) mantém com o objeto” (Duarte Jr.).

RESUMO

Esta pesquisa aborda o tema da presença e mediação das imagens técnicas, especialmente do cinema, entendendo-as como possibilitadoras da construção de um novo processo pedagógico. Não se pode negar que os aparelhos, que fazem a mediação da comunicação e que produzem principalmente imagens, estarão cada vez mais presentes na relação entre professores e alunos. Assim elegemos, para esta investigação, a seguinte problematização: quais sentidos e fundamentos epistemológicos e estéticos as imagens técnicas podem produzir para a organização do trabalho pedagógico? Propõe-se, como objetivos, apontar fundamentos epistemológicos e estéticos para a pedagogia da imagem, a partir de pensamentos de Vilém Flusser e Walter Benjamin e relacionar as imagens técnicas à racionalidade estética da atividade educativa mediada pelo cinema. A introdução de imagens técnicas, na construção de uma pedagogia da imagem, potencializa o aprender/ensinar agora centrado numa racionalidade estética e não mais em conteúdos disciplinares estáticos transmitidos pelo professor. Este estudo teórico crítico está referenciado nas obras “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, “Magia e técnica, arte e política”, “Pequena história da fotografia” de Benjamin e “Filosofia da caixa-preta”, “O universo das imagens técnicas”, “Pós-história” de Flusser. Adotou-se o procedimento metodológico bibliográfico hermenêutico como forma de analisar o tema abordado a partir de conceitos filosóficos. Para investigar o problema proposto, com base no referencial teórico, realizou-se uma abordagem qualitativa do tema com a pretensão de aprofundar a compreensão dos fundamentos epistemológicos e estéticos decorrentes da mediação de imagens técnicas nos processos pedagógicos. A partir do estudo e apropriação do referencial teórico, propôs-se um roteiro ou sugestões de caminhos para a atividade pedagógica mediada pelo cinema.

Palavras-chave: Racionalidade estética. Imagem técnica. Fundamentos epistemológicos. Cinema.

ABSTRACT

This research addresses the issue of the presence and mediation of technical images, especially of cinema, understanding them as enabling the construction of a new pedagogical process. It cannot be denied that the devices that mediate communication and mainly produce images will be increasingly present in the relationship between teachers and students. Thus, we chose the following questioning for this investigation: what epistemological and aesthetic meanings and foundations can technical images produce for the organization of the pedagogical work? We propose as objectives to indicate epistemological and aesthetic foundations for the pedagogy of the image based on the thoughts of Vilém Flusser and Walter Benjamin and to relate technical images to the aesthetic rationality of educational activity mediated by cinema. In the construction of an image pedagogy, the introduction of technical images enhances the learning/teaching now centered on aesthetic rationality and no longer on static disciplinary contents transmitted by the teacher. This critical theoretical study is referenced in the works “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, “Magia e técnica, arte e política”, “Pequena história da fotografia” by Benjamin and “Filosofia da caixa-preta”, “O universo das imagens técnicas”, “Pós-história” by Flusser. We adopted the hermeneutic bibliographic methodological procedure to analyze the theme approached from philosophical concepts. A qualitative approach to the theme was carried out to investigate the proposed problem based on the theoretical framework to deepen the understanding of the epistemological and aesthetic foundations arising from the mediation of technical images in pedagogical processes. We proposed a script or suggestions of paths for pedagogical activity mediated by cinema based on the study and appropriation of the theoretical framework.

Keywords: Aesthetic rationality. Technical image. Epistemological foundations. Cinema.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	APRENDER COM IMAGENS: EPISTEMOLOGIA E PROCESSO PEDAGÓGICO	13
2.1	Das imagens tradicionais às imagens técnicas	15
2.2	Epistemologia da imagem em Flusser e Benjamin	22
2.3	Imagens técnicas e processo pedagógico	27
3	PEDAGOGIA DA IMAGEM E A RACIONALIDADE ESTÉTICA	32
3.1	Fundamentos da racionalidade estética: valores estéticos no processo pedagógico	33
3.2	Racionalidade estética e a construção do processo pedagógico	39
4	A ESTÉTICA CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO	46
4.1	Por uma prática pedagógica a partir do cinema	47
4.2	Caminhos pedagógicos mediados pelo cinema	55
4.2.1	Cinema como mediação didático-pedagógica	58
4.2.2	Aspectos estéticos a serem delimitados	60
4.2.3	Algumas propostas de mediação de cinema e vídeos	61
4.2.4	Usos inadequados do cinema e vídeo na escola	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	74
	ANEXO A - Breve Roteiro para o trabalho pedagógico com filmes	77

1 INTRODUÇÃO

O tema pedagogia da imagem ainda se apresenta como distante da realidade da maioria dos educadores, entretanto acredita-se que, num futuro próximo, haja a necessidade de ampliar as pesquisas e os processos de formação de professores relacionados a essa temática desafiadora.

Como recorte de investigação deste artigo, abordaremos os fundamentos epistemológicos e estéticos da aprendizagem mediada por imagens técnicas, procurando contribuir para a recém-inaugurada “pedagogia da imagem”. Essa pedagogia concebe a construção de uma nova forma de organização dos processos de ensino-aprendizagem, mediado por imagens técnicas, considerando sua presença tanto como recurso didático, quanto como processo de experiência estética capaz de potencializar o pensamento e aguçar os sentidos. Portanto estamos falando de uma nova forma de planejamento e organização dos processos pedagógicos assentados em novos fundamentos epistemológicos e estéticos.

Vivemos em uma sociedade em que as telas que veiculam imagens estão cada vez mais se expandindo para todos os lugares e já podemos falar de uma sociedade da cultura audiovisual. Computadores, celulares, televisores, nas ruas, em casa e dentro das salas de aula. A imagem é muito explorada nos campos da publicidade, do jornalismo, da arquitetura, contudo, no campo pedagógico, ainda é limitada, pois pouco se conhece e não se investe na formação de professores que contemple essa temática de forma inovadora. Diante dessa demanda e do grande desafio que se apresenta aos educadores, esta pesquisa está direcionada para a compreensão dessa temática e trazer proposições que permitam a inovação do processo pedagógico mediado por imagens técnicas.

A partir desta exposição inicial, elegeu-se o seguinte problema para direcionar nossas análises: Como os fundamentos epistemológicos estéticos, decorrentes das imagens técnicas, especialmente do cinema, potencializam a pedagogia da imagem?

Não se pode negar que os aparelhos, que fazem a mediação da comunicação e que produzem principalmente imagens, estarão cada vez mais presentes na relação entre professores e alunos. A introdução de imagens técnicas no processo pedagógico potencializa o aprender ensinar, contribuindo para a construção de uma nova pedagogia, agora centrada numa racionalidade estética e não mais em conteúdos disciplinares estáticos transmitidos pelo professor.

As relações entre comunicação e educação se intensificaram na sociedade contemporânea, e os jovens estudantes e seus educadores, que vivem num contexto altamente tecnológico, estão diante de um grande desafio no campo da educação. Não convém continuar a fazer aulas

meramente expositivas, conteudistas, centradas na memorização, pois o uso de recursos tecnológicos, principalmente os que produzem imagens, não podem ser ignorados, e isso requer inovação no processo pedagógico. Essas ferramentas, transformadas em mediações pedagógicas, quando bem utilizadas, tornam-se recursos poderosos no processo ensino e aprendizagem. As tecnologias de informação e comunicação possibilitam a ampliação do conhecimento e podem proporcionar experiências relevantes, para a formação humana, que é um dos objetivos centrais da educação escolar. Demanda-se desse contexto a necessidade de pesquisar e entender essa nova forma de organização do pensamento pedagógico, considerando o contexto social da cultura audiovisual.

O papel pedagógico dos meios de comunicação e das tecnologias digitais e de informação tem sido investigado, a partir das mais diversas abordagens e conflua para o entendimento de que estamos diante de relações complexas que demandam abordagens transdisciplinares, especialmente, quando temos como foco as práticas pedagógicas e a necessidade de reconstrução de uma nova relação entre professor e aluno.

Diante das múltiplas possibilidades de abordagens e de análises do tema proposto, definimos os seguintes objetivos para nossa investigação: apontar fundamentos epistemológicos e estéticos, para a pedagogia da imagem, a partir de pensamentos de Vilém Flusser e Walter Benjamin e propor caminhos pedagógicos mediados pelas imagens técnicas, especialmente pelo cinema.

Os desafios de se trabalhar com aparatos de mediações tecnológicas, em especial, com aqueles que produzem e veiculam imagens, somados à necessidade da construção de uma nova racionalidade estética, também, apresenta-se como necessidade para um olhar mais crítico e criativo diante da presença das imagens no contexto pedagógico. Se as imagens estão no cotidiano dos estudantes, dentro e fora da escola, será preciso educar o olhar e aprender a ler e interpretar com sua mediação e, essa tarefa entendemos que é uma responsabilidade da escola. Também produzir e trabalhar com imagens pode ser um caminho interessante, quando esse processo é orientado por valores e critérios epistemológicos e estéticos que ultrapassam os fundamentos das pedagogias tradicionais e diretivas. As imagens produzidas por aparelhos tecnológicos, mediadas pelo professor, guiado por uma racionalidade estética que aqui referenciamos em Flusser e Benjamin, podem resultar em novas significações e compreensões dos processos de conhecimento e leitura crítica do mundo caótico em que vivemos.

Sendo assim, objetivou-se a identificação dos fundamentos da racionalidade estética, os quais atuam como mediadores da construção do novo processo pedagógico, concretizando a necessidade da experiência estética, um modo de viver a vida, a uma própria dimensão do

humano em sua existência que envolve a sensibilidade, a emoção, imprescindíveis à formação humana. O entendimento da experiência estética diz muito sobre a prática docente, seja sob o ponto de vista da crítica ou como possibilidades de sua transformação e fortalecimento, capazes de oferecer aos nossos olhos e à nossa reflexão uma compreensão de muitas experiências que se passam dentro da escola e que permeiam as práticas docentes.

Como procedimento metodológico, adotamos a pesquisa bibliográfica que permitiu fazer problematizações e construiu argumentações, utilizando referências dos pensadores, que se detiveram nos estudos dos temas das imagens e da técnica, com destaque para os textos de Flusser, “Filosofia da caixa-preta”, “O universo das imagens técnicas”, “Pós-história”, enfatizados, entre outras tantas contribuições igualmente importantes, como as de Benjamin, “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, “Magia e técnica, arte e política”, “Pequena história da fotografia”, entre outras, contando com contribuições de outros autores importantes para o estudo.

O desenvolvimento e organização da pesquisa foi organizado em três etapas, sendo a primeira nominada de “Aprender com imagens: epistemologia e processo pedagógico” que trata das imagens técnicas e sua presença como fundamentos epistemológicos do processo pedagógico mediado por imagens. Já na segunda, “Pedagogia da Imagem E A Racionalidade Estética”, abordando a relação da racionalidade estética e a construção pedagógica. Na terceira sessão, “A Estética Cinema e Pedagogia”, traz o cinema como prática pedagógica significativa, na valorização do conhecimento estético e artístico, como proposição de mediação de imagens técnicas no processo pedagógico, que finda com orientações para se trilhar um caminho para o trabalho com o cinema em sala de aula.

2 APRENDER COM IMAGENS: EPISTEMOLOGIA E PROCESSO PEDAGÓGICO

As imagens são superfícies inseridas no tempo e no espaço e sempre representam algo. Acompanha-nos como um fenômeno cultural desde a pré-história, transformando até os dias atuais. Fazem parte do nosso cotidiano, rodeiam-nos em todos os lugares e momentos, sendo as lentes com as quais experimentamos e deciframos o mundo. Não é uma questão de estudo atual, muito pelo contrário, há tempos estão sendo direcionados esforços para a compreensão de todo o processo epistemológico em torno das imagens e suas consequências na vivência e ação humana. Vários estudiosos, filósofos e pesquisadores concentraram seus esforços para entender esse universo do campo das imagens. Um grande precursor teórico para essa caminhada, Walter Benjamin, filósofo alemão do século XX, foi responsável por uma concepção dialética não evolucionista e suas temáticas mais abordadas falam sobre assuntos literários da arte e suas técnicas e sobre a estrutura social.

A filosofia de Benjamin é uma filosofia da história, entendida como objeto de construção e de contradições, em que o tempo não seria compreendido como homogêneo e vazio e, sim, um tempo saturado de “agora”. Um pensador, em busca de rastros do passado que pudessem ressignificar o presente, alegando que se pode mudar o presente e o futuro dependendo do modo como se interpreta o passado. Refere-se ao iluminar o presente, a partir de resquícios do passado, trabalhar os resíduos da história, recuperar os traços sutis que foram esquecidos pelo tempo e que se encontram sob as camadas superficiais da cultura. A ênfase dada ao passado e a sua recuperação se dá por meio do trabalho da memória. O sujeito do conhecimento histórico seria a própria classe combatente e oprimida. Critica a perspectiva positivista da história, por representar uma narrativa de “dominador sobre dominados”, uma empatia com os vencedores. Uma herança que, para ele, valoriza o esforço dos grandes descobridores, mas, ao mesmo tempo, ignora a servidão anônima de seus contemporâneos. O seu trabalho com o que chama de ‘lixo’ da história oficial e seu processamento pela memória, propicia possibilidades de questionamentos da versão oficial da história, segundo ele, a partir da qual surgiriam mudanças na lógica que domina a história.

Benjamin concerne pensamentos de extrema importância no campo do saber. Em sua obra, “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica”, discorre sobre o conceito de “aura” nas obras de arte; a singularidade, a presença única, a unicidade da obra. Assim, a sua reprodução técnica, com múltiplas cópias, levaria à diluição da aura, à perda da unicidade ou singularidade, o valor artístico da obra de arte se perde ao ser multiplicada. Benjamin, ainda,

aponta sua visão, quanto à reprodução técnica das obras, o que levaria ao caminho possível do contato das massas com a arte.

A filosofia de Walter Benjamin tem relação direta com os estudos sobre cultura moderna e com a compreensão dos primeiros indícios definidores da cultura contemporânea. Por consequência, há uma filosofia que pensa sobre a imagem, a começar pela imagem fotográfica, compreendendo seus fundamentos e as transformações provocadas pelo seu avanço. Quando se fala sobre o surgimento da fotografia, das “imagens técnicas” e as transformações estruturais que essa revolução causou à cultura, observa-se uma preocupação em compreender como tal desenvolvimento técnico interferiu nas ações humanas, abalando estruturas da arte, da política, da moral e da sociedade.

Do mesmo modo ressaltamos e fazemos referência ao pensamento e às contribuições à dialética pelo olhar na perspectiva de Vilém Flusser, um filósofo contemporâneo, importante pensador tcheco que viveu 31 anos no Brasil. Retomou inúmeras temáticas trabalhadas por Benjamin no que concerne ao estudo das imagens produzidas pelos aparelhos fotográficos. Para ambos, as imagens possuem um valor mágico dentro da cultura. Essa magia é conferida pelo fascínio da potencialidade técnica e artística do aparelho fotográfico.

Flusser desenvolveu teses sobre a divisão entre arte e ciência, especificamente, abordou os avanços da ciência e das tecnologias de ponta (para a época de estudo), como a telemática e a microeletrônica e sobre o crescimento desenfreado da cultura de massas. Delineou compreensões a respeito de diversos sintomas da nossa época, que ele denominou “pós-história”, demonstrando como acontece a manipulação dos seres humanos pelos “aparelhos” e pelas “imagens técnicas”. “Aparelhos são produtos da técnica que, por sua vez, é texto científico aplicado. Imagens técnicas são, portanto produtos indiretos de textos” (FLUSSER, 2009, p. 13).

Flusser entende que aparelhos não trabalham (no sentido tradicional do termo), não modificam a natureza ou os objetos, mas manipulam e armazenam símbolos. Eles não são, nem produzem bens de consumo, mas informações, que são codificadas principalmente como imagens, isto é, imagens produzidas por meio de aparelhos: fotografias, filmes, vídeos, imagens em telas de computador e celular. Essa atividade, na pós-história, vai progressivamente dominando, programando e controlando toda a vida humana. “A função das imagens técnicas é a de emancipar a sociedade da necessidade de pensar conceitualmente, ou seja, de não conseguir transformar os textos em imagens” (FLUSSER, 2011, p. 16).

A partir dessas questões e interpretações da sociedade contemporânea e, pautados nas concepções desses autores, abordamos a temática dos fundamentos epistemológicos e estéticos da pedagogia da imagem. Nossa intenção é estabelecer um diálogo com as ideias e argumentos

desses autores, para a construção de uma nova visão e ressignificação do uso desses aparatos tecnológicos, que produzem imagens técnicas no processo pedagógico. Desse modo, poderemos chegar à compreensão e assimilação do que se entende por “pedagogia da imagem”, do seu jogo, de sua consciência, suas possibilidades em direção à construção de uma racionalidade estética mediada por imagens técnicas.

2.1 Das imagens tradicionais às imagens técnicas

Para compreender o universo das imagens, é necessário tomar um ponto de partida, escolher uma linha a partir da qual ser guiado para suas vertentes. Assim, tomaremos a iniciativa de compreensão do universo imagético por Flusser, que definirá conceitualmente a maneira com que percebemos e abstraímos as imagens.

Para Flusser (2009, p. 7):

Imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de abstrair duas das quatro dimensões de espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação.

Em suas palavras, a imaginação é a capacidade tanto de produzir/ compor, quanto de decifrar imagens, sendo a decifração das imagens a reconstituição das duas dimensões perdidas/ abstraídas quando da sua produção. As imagens planas, como um território fixo, só possuem duas dimensões, o que não impede de simular as quatro dimensões da realidade. O significado da imagem encontra-se na superfície e pode ser captado por um golpe de vista, o método do deciframento, trazendo um significado apenas superficial, em que o aprofundamento de significados e restituições de dimensões perdidas deve-se ao vaguear pela superfície da imagem, o chamado ‘scanning’ (movimento de varredura que decifra situações). “Quem quiser ‘aprofundar’ o significado e restituir as dimensões abstraídas deve permitir à sua vista vaguear pela superfície da imagem” (FLUSSER, 1985, p. 27).

Esse movimento tem seu significado decifrado por resultado da síntese de intencionalidades: a do emissor e a do receptor. Como as imagens oferecem aos seus receptores espaços interpretativos, permite o vaguear por sua superfície. O olhar vai estabelecer relações temporais entre os elementos da imagem, um elemento visto após o outro. Esse vaguear do olhar permite uma contemplação de elementos já vistos, tornando um movimento circular, no qual “o tempo

projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno. O olhar diacroniza a sincronicidade ‘imagética’ por ciclos” (FLUSSER, 2009, p. 8).

Afirmando que as imagens não eternizam eventos, mas os transforma em cenas, Flusser guia o entendimento, mesmo que a cena fixe algo que antes não era fixo, pela propriedade plana da imagem. Ela favorece que os elementos da cena, por meio do escaneamento do olhar, estabeleçam relações significativas sempre novas, criando o ‘movimento dialético interno da imagem’. O olho que inspeciona a superfície da imagem está eternamente retornando ao sempre mesmo e o dotando de muitos significados, ou seja, produzindo *magia*. Flusser (1981, p. 2-3) escreve:

Eis pois a estrutura da sensibilidade, do pensamento e da técnica da imaginação: ao produzir imagens, sincroniza ela as diacronias do mundo, e ao decifrar imagens, re-diacroniza as sincronias imaginadas. É assim que imagens devem ser lidas: como mediações a serem utilizadas ao dissolvermos a sincronia da sua informação na diacronia do mundo.

Para Flusser, as imagens seriam códigos que traduzem eventos, em situações, em cenas. A característica do imagético, complexa, podemos dizer, porém fascinante, seria justamente essa imaginação: “imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas. Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens” (FLUSSER, 2009, p. 7).

Pela dialética do olhar, a imagem propicia possibilidades de interpretação ao sujeito, para o caminhar nessa direção, interpretando o real, segundo sua magia inerente desde a pré-história, em que os homens produziam imagens para expressar e decodificar o mundo. Flusser entende que o tempo da humanidade está dividido em três etapas: a pré-história, a história e a pós-história. Todas são definidas pelos símbolos decodificadores dos reais criadas em cada uma.

A pintura rupestre, as imagens divinas, todas tinham um valor central cultural na pré-história, os homens decodificavam o mundo pelas imagens tradicionais, marcadas por um pensamento chamado mágico imagético, circular. Quando a escrita ainda não existia e a representação se dava por imagens pictóricas, eram produzidas mediante capacidade imaginativa e expressas em desenhos, pinturas e figuras planas. A faculdade operante é, sobretudo, a imaginação, que possibilita a abstração e a codificação das imagens (condição para a produção das imagens), bem como a descodificação que implica na capacidade de compreensão das representações imagéticas.

A fase posterior, fase história, veio com a criação da escrita, surgindo como uma necessidade do homem em explicar as imagens. Os textos e sua decodificação, vêm, assim, representando as cenas imaginadas, exigindo uma capacidade abstrativa de maior complexidade para sua compreensão

Para Flusser (2009, p. 10):

Á escrita funda-se sobre a nova capacidade de codificar planos em retas e abstrair todas as dimensões, com exceção de uma: a da conceituação, que permite codificar textos e decifrá-los. Isso mostra que o pensamento conceitual é mais abstrato que o pensamento imaginativo, pois preserva apenas uma das dimensões do espaço-tempo.

Com a criação do alfabeto, as pessoas começam a se comunicar por intermédio da escrita, tornando-se letradas. Os textos predominam no meio de comunicação, acessíveis aos mais diversos públicos. Nesse momento, as imagens tradicionais começam a perder seu significado mágico. A fase histórica foi responsável por várias conquistas na sociedade humana, principalmente do campo da ciência e o surgimento da cultura midiática. Por sua vez, o que marca o fim da história e o início da pós-história é o “fim da escrita”, o que implica também o “fim” da cultura baseada nela.

Essa nova fase nomeada pós-histórica ou pós-história foi inaugurada graças à criação da técnica fotográfica, inaugurando, conseqüentemente, um novo conceito de imagem, o das imagens técnicas. Imagens técnicas são, para Flusser, imagens de um novo tipo, refere-se às imagens constituídas por pontos, grânulos e pixel, não mais por planos e superfícies, como se caracterizavam as imagens tradicionais. A representação se dá por um aparelho científico (a máquina), previamente programado, de acordo com determinados padrões, são conceitos transformados em cenas. Trata-se de imagem produzida por aparelhos.

Aparelhos são produtos da técnica que, por sua vez, é texto científico aplicado. Imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos de textos – o que lhes confere posição histórica e ontológica diferente das imagens tradicionais. [...] [A] imagem técnica é abstração de terceiro grau: abstrai uma das dimensões da imagem tradicional para resultar em textos (abstração de segundo grau); depois, reconstituem a dimensão abstraída, a fim de resultar novamente em imagem [...]. Ontologicamente, as imagens tradicionais imaginam o mundo; as imagens técnicas imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo. Essa condição das imagens técnicas é decisiva para o seu deciframento (FLUSSER, 2009, p. 13).

As imagens técnicas, produtos dos aparelhos, da tecnologia, são uma associação entre as imagens tradicionais e o texto, que conseguem preservar a dimensão imagética, porém são produtos de textos científicos, invenções criadas por textos abstratos, transformados em objetos concretos. Possuem efeito do mais alto grau de abstração textual, mesmo sendo simples imagens, superam a abstração de primeiro grau (abstrair duas das dimensões da realidade) das imagens tradicionais. Se a escrita nasce das imagens, a imagem técnica nasce da escrita. Uma imagem que não nasce, a partir da abstração da circunstância em duas dimensões, mas da abstração de textos, as imagens técnicas então são imagens estruturadas em códigos nulos dimensionais ou de zero dimensão.

Para exemplificar as palavras de Flusser, ao se referir em escala de abstração, nessa compreensão, a ajuda de Baitello Júnior (2003, p. 81):

Flusser percorre a evolução dos meios de comunicação do homem pontuando que nas remotas origens a espécie humana – como outras espécies animais – se comunicava com o corpo, seus gestos, seus sons, seus odores, seus movimentos. Tratava-se de uma comunicação tridimensional. Quando o homem começou a utilizar objetos como suportes, sobre os quais deixava sinais, nasceu o mundo das imagens, da comunicação bidimensional. Algumas imagens se transformaram em pictogramas e depois em ideogramas e depois em letras, inaugurando o mundo da escrita, da comunicação unidimensional, do traço e da linha. E finalmente, com o desenvolvimento das tecno imagens, alcançamos o mundo da comunicação nulo dimensional, uma vez que as imagens técnicas, produzidas por aparelhos, nada mais são que uma fórmula abstrata, um algoritmo, um número.

Nulo dimensional ou de dimensão zero, assim caracterizado pelo universo pontilhado. O recuo da escrita, o último passo na escala de abstração. Nesse nível, o mundo não pode ser manipulado, ou visto e tocado pelos dedos, reduzido assim a pontos, estruturado em pontos, pixel (o menor ponto que forma uma imagem digital, visto que um conjunto de pixel com várias cores forma a imagem inteira), como fórmulas abstratas, em forma de números nos aparatos digitais. Tais pontos, ao serem agrupados ou reagrupados, em uma espécie de mosaico, permitem a sua visualização, para uma projeção final, que seria então a imagem. Uma imagem que é estruturada em códigos nulo dimensionais é o que Flusser então nomeia de imagem técnica.

Os aparelhos geradores das imagens técnicas permitem que o sujeito interaja com a imagem, não simplesmente a observe, mas atue ao modificá-la. Neste contexto, observamos uma mudança de perspectiva em relação à interpretação da imagem na sociedade contemporânea. “Enquanto o sentido das imagens tradicionais seria o de possibilitar uma orientação no mundo,

o sentido das imagens técnicas seria o de gerar sentido” (FLUSSER, 2008, p. 50). Assim, o poder das imagens permanece, embora sua função social e cultural tenha se alterado.

A câmera fotográfica permite captar um momento único, a visão que o sujeito constrói por seu intermédio. Esse olhar de captura é uma busca pela permanência, o sujeito se coloca em uma nova captura, interligando memórias passadas e se projetando para o novo. Benjamin discorre, em sua dialética, como uma imagem dialética, a “uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade” (BENJAMIN, 2009, p. 515), como num relâmpago, a imagem se apresenta em uma espécie de iluminação que apela ao cognoscível e, portanto revela algo de natureza instantânea à nossa percepção. A imagem não se resume a uma simples iluminação do passado pelo presente e do presente pelo passado, ela surge, necessariamente, de uma nova percepção, a partir do choque de duas polaridades ‘dialéticas’, da tensão que leva “o passado a colocar o presente numa situação crítica” (BENJAMIN, 2009, p. 513), “estabelecem conexões com a nossa memória, retendo o passado, mas, ao mesmo tempo, ressignificando o presente” (BENJAMIN, 1991, p. 173). Assim se estabeleceria a construção do conceito de montagem visto por Benjamin, que provoca um lampejo, o embate de elementos, a junção de peças que se encontram isoladas temporalmente e cria possibilidades poéticas, como uma certa tomada de posição em relação ao mundo. Imagens em momentos distantes, em sua criação original, aproximam-se por algum aspecto de semelhança, ao ser contrastado, leva ao sujeito à construção de novos significados e sentidos.

As imagens dialéticas são, por si, uma complexidade de conceitos que leva a estudos e reflexões, pois o próprio crítico caracterizava uma imagem dialética como uma imagem em crise, que critica uma outra imagem, problematiza a maneira de observá-la. Esse conceito de imagem dialética é parte de seu método de análise da “história a contrapelo”. Um método epistemológico que busca compreender a história pelo confronto de polaridades anacrônicas, desalinhas cronologicamente com a época tratada. O método se opõe à visão linear e positivista da história, uma maneira de se escapar à noção superficial de progresso, “a imagem dialética é um lampejo momentâneo. Assim, como uma imagem que lampeja no agora que a torna reconhecível deve ser fixada à imagem do passado” (BENJAMIN, 2015, p. 180).

Desse modo, o principal objeto de estudos de Benjamin são o passado e a história. Como já visto, a “imagem dialética é o que já foi e que se faz presente agora”, a representação do ausente, suspensa, sem pertencer a uma determinada época ou tempo cronológico da história. Vincula-se ao agora, aos fatos do agora, criando verdadeira conexão do histórico com o presente, dos acontecimentos passados com o presente, os acontecimentos do agora. “A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja

irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” [...] “A verdade nunca escapará” (BENJAMIN, 1985, p. 224).

Para Walter Benjamin, a historicidade é indissociável da existência de imagens dialéticas que articulam momentos distintos no tempo por uma montagem que se atualiza no presente aos olhos de quem a vê. Viver nesse espaço de imagens é entender que nada mais pode ser mensurado segundo o parâmetro da realidade. Esse pressuposto morreu, uma vez que nosso mundo se tornou excessivamente construído artificialmente e já não sabemos mais os limites definidores entre cultura e natureza.

Nessa condição, Benjamin e Flusser compartilham da mesma concepção, que é por meio da capacidade técnica da câmera fotográfica que se produz a ‘magia das imagens’. O caráter mágico é essencial para a compreensão das suas mensagens. Sendo imagens códigos que traduzem eventos em situações, não os eternalizam, mas substituem eventos em cenas. Esse poder mágico fica inerente à sua estrutura plana, sua dialética interna, essa existência no espaço-tempo do eterno retorno, que é própria de toda mediação por imagem, tornando-se incomparável.

Benjamin, em sua genialidade, basicamente previu, anteviu e compreendeu profundamente o que estamos vivendo tão intensamente nos dias de hoje, chamando atenção para o caráter de construção trazido pelo surrealismo à técnica fotográfica, que, desde então, já estava submersa em relações fetichizadas do capitalismo. Buscou entender como esse movimento captou, de maneira revolucionária, a nova vida que se instaurava a partir das imagens. Nascendo em meio a todas as transformações, causadas pelo surgimento da fotografia, o Surrealismo veio como um movimento artístico do século XX. André Breton, no “Manifesto do surrealismo” de 1924, define:

Surrealismo: n. m. Automatismo psíquico puro pelo qual propõe-se exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra forma, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral (BRETON, 1924, p. 40).

Apresenta-se uma nova proposta estética que rompeu com o predomínio da razão, entre sonho e realidade e/ou entre lucidez e o delírio, valorizando o acaso e o inesperado. Uma proposta que evidenciava o funcionamento da mente em sua completa totalidade de ‘desracionalização’ da produção artística, não se preocupando com a moralidade, veracidade ou recepção estética. Considerada uma verdadeira liberdade e espontaneidade criativa, valorizando o imaginativo, mostrando a importância do *inconsciente*, driblando os controles da consciência e

pelos impulsos liberam as imagens que surgem na mente do artista nesse processo, considerado como expressão máxima da liberdade humana.

A vida só parecia digna de ser vivida quando se dissolvia a fronteira entre o sono e a vigília, [...] e a linguagem só parecia autêntica quando o som e a imagem, a imagem e o som, se interpenetravam, com exatidão automática, de forma tão feliz que não sobrava a mínima fresta para inserir a pequena moeda a que chamamos ‘sentido’ (BENJAMIN, 1985, p. 22).

Foi pelo surrealismo que se buscou uma certa transgressão dos valores morais e sociais da época, propondo uma restauração de sentidos, sentimentos e instintos humanos como um ponto de partida para criações e ações artísticas. Com isso, o homem teria uma visão introspectiva, o voltar para si, encontrando uma racionalidade de percepção entre a realidade interna e externa, percebidas totalmente isentas de contradições.

Benjamin argumenta sobre as descobertas que o surrealismo trouxe sobre o elemento ‘embriaguez’ para o ato revolucionário.

Em todos os seus livros e iniciativas, a proposta surrealista tende ao mesmo fim; mobilizar para a revolução as energias da embriaguez. Podemos dizer que é essa a sua tarefa mais autêntica. Sabemos que um elemento de embriaguez está vivo em todo ato revolucionário, mas isso não basta. Esse elemento é de caráter anárquico. Privilegiá-lo exclusivamente seria sacrificar a preparação metódica e disciplinada da revolução a uma práxis que oscila entre o exercício e a véspera da festa. [...] De nada nos serve a tentativa patética de apontar no enigmático o seu lado enigmático; só devassamos o mistério na medida em que o encontramos no cotidiano, graças a uma ótica dialética que vê o cotidiano como impenetrável e o impenetrável como cotidiano [...] O homem que lê, que pensa, que espera, que se dedica à flânerie, pertence, do mesmo modo que o fumador de ópio, o sonhador e o ébrio, à galeria dos iluminados. E são iluminados mais profanos. Para não falar da mais terrível de todas as drogas – nós mesmos – que tomamos quando estamos sós (BENJAMIN, 1985, p. 32-33).

Benjamin discorre que a tarefa surrealista mais autêntica era voltada a mobilizar essa energia da embriaguez para a revolução, porém aponta que, para ocorrer uma embriaguez com efeito real de ordem política, precisa-se ter uma compreensão, de fato, como um método de experimentação do corpo e dos espaços do corpo, para que sua aplicação seja no cotidiano da vida privada e no coletivo. Torna-se o elemento de embriaguez em um ato de revolta cotidiana, faz-se uma tarefa política que só pode ser cumprida mediante um uso do corpo sendo capaz de desativar tanto a contemplação do corpo como sagrado quanto a submissão do corpo sendo instrumentalizado pelo trabalho.

A embriaguez surrealista atrelava as experiências aos sonhos. Durante o sono, poder-se-ia ter uma espécie de sonho que vivenciava a vida, preocupações, desejos, vícios combinados com objetos cotidianos, vistos pelo dia a dia e em contrapartida à conexão dos sonhos imprevisíveis, do absurdo com o inconsciente. Essa experiência foi buscada pelo surrealismo como uma maneira mais programática, extraíndo essas sensações de embriaguez, como um ato criador, as quais paralelamente fizeram desse movimento uma estética, uma sensibilidade expandida e uma multiplicação da personalidade, a potencialização extraordinária de si mesmo.

Flusser também considera a condição da embriaguez em seus relatos, como algo associado ao entretenimento, que ‘auxilia o indivíduo a suportar o peso que a civilização exercia sobre seus ombros’. Nesse caso, ‘suavizava’ a percepção da realidade, assim, a embriaguez produzida pela arte cria em quem a produz ou a compreende, adequadamente, a possibilidade de um mundo verdadeiramente humano para além da programação dos aparelhos.

Em seus ensaios, Benjamin apresenta uma ampla discussão defensora da tese de que os aparatos mecânicos de reprodução de imagens alteram significativamente a percepção estética do mundo visual, culminando na perda da aura das representações artísticas tradicionais. Para ele, a arte sofre um grande impacto diante dessas novas técnicas reprodutoras de imagem. A fotografia teria sido a maior responsável por estimular artistas nessa busca por novas linguagens de expressão.

2.2 Epistemologia da imagem em Flusser e Benjamin

Com o intuito de aproximar as teorias em Benjamin e Flusser, em relação às imagens, no embasamento do estudo epistemológico, o delineamento das concepções de Flusser, em uma de suas maiores obras, “Filosofia da Caixa Preta”, dirige para reflexões quanto às imagens técnicas, como já mencionado anteriormente, daquelas imagens que são produzidas de forma automática, ou melhor dizendo, de forma programática, pela mediação de aparelhos de codificação. A imagem fotográfica, considerada o primeiro, simples e transparente modelo de imagem técnica, em sua abordagem, aplica-se facilmente a qualquer espécie de imagem produzida pela mediação técnica, inclusive, às imagens digitais.

Flusser concerne a melhor definição de aparelhos, apontando pela posição ontológica e não necessariamente pela visão etimológica, que, no sentido descrito, não se encaixaria perfeitamente no que a ele se refere. Assim, antes de mais nada, os aparelhos são objetos produzidos, trazidos da natureza para o homem. Nesse sentido, a grosso modo, existiriam dois tipos de objetos culturais: os bens de consumo que são bons para serem consumidos e os instrumentos

que são bons para produzirem os bens de consumo. Todos os objetos culturais são bons e contêm valor, obedecendo a determinadas intenções humanas. Pode-se dizer então que o aparelho fotográfico é um instrumento, tem-se a intenção de arrancar objetos da natureza para aproximá-los do homem, sendo assim, modificam a forma do objeto, ao produzir a fotografia. Essa produção e informação chama-se “trabalho” e seu resultado a “obra”. Instrumentos aqui são classificados como “prolongamento de órgãos do corpo”, alcançando algo mais longe, tendo poder e eficiência, como a utilização do arco e flecha, da enxada, do martelo, entre outros, que foram utilizados pelos homens. Já com as teorias científicas, modificaram a finalidade do dito instrumentos, para o de “simular os órgãos”, assim o aparelho fotográfico vem como uma máquina que ‘simula’ o olho. Acontece no percurso da Revolução Industrial, em que os aparelhos passam a ser produzidos em grande escala e recebem nomes de “máquinas”. Até esse momento, o homem utilizava os aparelhos em sua função, após essa revolução, o homem veio a funcionar em função das máquinas, ou seja, dos aparelhos.

Flusser (2009, p. 22) discorre sobre os aparelhos: “aparelhos não trabalham. Sua intenção não é a de ‘modificar o mundo’. Visam a modificar a vida dos homens, de maneira que os aparelhos não são instrumentos no significado tradicional”. Na filosofia da caixa-preta, na qual Flusser traz esse entendimento, distingue que os instrumentos trabalham, produzem consumo, já os aparelhos não. Aponta a máquina fotográfica (trazida como a caixa-preta a ser desvendada) e o fotógrafo, que, no seu fazer, não trabalha, mas age em função da máquina, que produz símbolos (imagens), manipula e armazena-os. Não servem para ser consumidos, mas para informar. Então o fotógrafo não seria um trabalhador e, sim, um informador, um funcionário, pois a real atividade de produzir, manipular e armazenar símbolos é realizada pelo aparelho, que vai dominar, programar e controlar todo o trabalho. O aparelho fotográfico, em suas superfícies simbólicas, já vem programado, pré-inscrito, por quem o produziu, e o número de fotografias a serem realizadas por eles já seriam pré-programadas, ou seja, teriam um número máximo de possibilidades de realizações, limitadas. Assim, “o fotógrafo age em prol do esgotamento do programa e em prol da realização do universo fotográfico” (FLUSSER, 2009, p. 23).

Ao manipular o aparelho, o fotógrafo tenta descobrir novas potencialidades, interessando-se pela função do programa, não interessando em modificar o mundo, mas em ‘obrigar’ o aparelho a revelar suas potencialidades. “O fotógrafo não trabalha com o aparelho, mas brinca com ele”, o aparelho se torna um ‘brinquedo’, no sentido tradicional, discorre Flusser. Para ele, o homem que o manipula não é trabalhador, mas um ‘jogador’, não brinca com seu brinquedo, mas contra ele, procurando esgotar-lhe o programa, em um ‘jogo programado’. O programa do aparelho deve ser impenetrável ao fotógrafo, quando à procura de potencialidades escondidas

no programa do aparelho, ele se perde. Para Flusser (1985, p. 95), “a liberdade é jogar contra o aparelho”. Esse sistema complexo jamais seria facilmente penetrado, sendo considerado uma caixa-preta. O aparelho que funciona em razão da intenção do fotógrafo, que domina o aparelho, mesmo sem saber o que se passa no seu interior. Nesse sentido, ele o domina, mas pela sua ignorância nos processos de seu interior é dominado por ele (FLUSSER, 2009). Ainda, apontando a relação à dominação dos aparelhos que produzem as imagens técnicas, Flusser discorre que “Toda crítica da imagem técnica deve visar ao branqueamento dessa caixa. Dada a dificuldade de tal tarefa, somos, por enquanto, analfabetos em relação às imagens técnicas. Não sabemos como decifrá-las” (FLUSSER, 1985, p. 11).

Na categoria de distribuição das fotografias, o termo “original”, no sentido de único, não multiplicável, perdeu toda a sua essência, pois a fotografia é multiplicável e seu valor se tornou desprezível, visto que não há intenção de possuí-la, mas de usá-la para transmitir informação. Assim, a fotografia seria o primeiro objeto pós-industrial cujo valor de objeto se transfere para o de informação, aqui, já não é mais quem o possui que detém o poder e, sim, quem programa as informações e as distribui.

Benjamin, em uma de suas maiores obras filosóficas, “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, discorre sobre a criação da fotografia, pela primeira vez na história, lugar que a arte é liberada do uso da mão. Há mudança na estrutura física surgindo um novo problema de autenticidade e novas relações de propriedade. Vista como mercadoria, o mundo da arte, agora, é aquilo que pode ser mais exposto e reproduzido, podendo adquirir um sobrevalor que vai independe da tradição. A obra de arte, em seu princípio, sempre foi reproduzível, pessoas imitam algo feito por outras pessoas, porém a reprodução técnica da obra de arte é algo novo com impulsos e intensidades crescentes.

Na compreensão de Benjamin, a obra de arte acaba por perder seu valor de culto, perdendo a sua existência única, seu “aqui e agora”, marcada pelo original que compõe o conceito de sua autenticidade, sua aura. A aura, para Benjamin, é como “a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja” (BENJAMIN, 1985, p. 170). O homem contemporâneo tende a superar cada vez mais o caráter único das coisas, na tentativa de aproximar-se, por meio da reprodução.

Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o ‘semelhante’ no mundo é tão aguda que, graças à reprodução, ela consegue captá-la até no fenômeno único (BENJAMIN, 1985, p. 170).

Benjamin aponta essa necessidade irresistível do homem, em possuir o ‘objeto’ tão perto quanto possível, com isso, rompe o caráter único das coisas, em cada situação, por sua reprodução nas imagens, para a aproximação maior das massas. Assim, a concepção das grandes obras foi se modificando com esse aperfeiçoamento da técnica de reprodução, em que criações individuais transpõem-se como criações coletivas, que passam a ser diminuídas para serem apoderadas em imagens.

Para enfatizar, Benjamin pontua o cinema, considerando que essa experiência, na percepção cinematográfica, não é mais possível, pois a própria característica de reprodução serial o faz perder essa qualidade de espaço e tempo. Não aponta sobre a influência do cinema na cultura e arte, particularmente, mas sobre a percepção da arte pelas imagens técnicas produzidas pelos aparelhos, cinema e fotografia. Na sua tese defensora de que os aparatos mecânicos de reprodução de imagens alteraram significativamente a percepção estética do mundo visual, culmina na perda da aura das representações artísticas tradicionais, sofrendo um impacto estrutural, diante das novas técnicas de registro, reprodução e projeção de imagens fotográficas em escala industrial, a ponto de abandonar as funções miméticas para alcançar um novo limiar estético.

No conceito de ‘mimese’, das funções miméticas, sobre a semelhança encontrada na reprodução, o homem possui uma capacidade enorme de produzir semelhanças, “a imitação mais antiga conhece apenas uma única matéria para criação: o corpo do próprio imitador” (BENJAMIN, 2021, p. 44). Relembrando a mímica, nos tempos infantis, os jogos são impregnados de o ato “imitar” aos comportamentos dos adultos, gestos, falas, profissões, ações e atitudes, porém não apenas isso, uma vez que há ações criativas, mas são atos prediletos, aprendem mais em observação. Nesse sentido, a imitação se enquadra na “capacidade mimética”, um conceito de semelhança, “o ator que mimetiza, joga/atua seu papel” (BENJAMIN, 2021, p. 44). Benjamin aponta que a percepção das semelhanças tem vínculo com a palavra escrita e falada, pela grafologia se identifica na palavra escrita manual, as imagens, um quebra-cabeças depositado nelas pelo escritor, na escrita transforma-se o lado da linguagem oral em um arquivo de semelhanças, manifestada da atividade de quem escreva pela faculdade mimética. Uma dimensão mágica, o mais grau de aplicação da faculdade mimética.

Aos estímulos, semelhanças, percepções vivenciadas e abordadas, ao conceito real de experiência trazido por Benjamin demonstra como a estrutura da memória é decisiva à experiência, associando a ‘duração’. Primeiramente, há necessidade da diferenciação dos conceitos de memória voluntária e involuntária. Memória voluntária depende da vontade intelectual do sujeito, já a memória involuntária é construída por fatores que são conscientemente controlados, o indivíduo não tem acesso livre, nem por decisão racional. Essa memória, segundo Benjamin

(1989, p. 105), ocorre no acaso: “[...] matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória que com dados acumulados e que afluem à memória”.

Para Benjamin, havendo experiência, entraria em conjugação na memória conteúdos individuais ou coletivos do passado do indivíduo, assim sendo, seu conceito é elaborado, não se esgotando na sabedoria, sendo resultante de um trabalho longo e prolongado, de valor social, transformando-se em experiência. A constituição da memória involuntária estaria relacionada às atividades humanas, envolvendo estímulos exteriores adequados ao ritmo natural e biológico do ser humano. Tais atividades estariam vinculadas à tradição, que seriam fundamento da construção da experiência. A função da memória seria exatamente proteger essas impressões de vivência, que poderiam se perder. Os elementos da memória do indivíduo, originários de algumas atividades, poderiam ser mobilizados por ele, em qualquer tempo, assim que deparasse com alguma dificuldade parecida com algo que tivesse enfrentado anteriormente. É nesse sentido que, para o crítico, o sujeito seria sábio e experiente. Ao narrar algum dado, fato ou acontecimento, esse narrador, ao passar as informações de sua vida, nada mais faria do que oferecer aquilo que se tornaria sua tradição particular, ou sua memória, a experiência, discorre Benjamin.

Flusser discorre, na conexão entre memória e imaginação, em relação às imagens, que a imagem, como uma interação do indivíduo com o real; a imaginação, “a capacidade de resumir o mundo das circunstâncias em cenas e vice-versa, de decodificar as cenas como substituição das circunstâncias. Fazer ‘mapas’ e lê-los” (FLUSSER, 2007, p. 131), assim sendo, a imaginação “manifesta-se como um gesto complexo, deliberado, intencional, com o qual o homem se posiciona em seu ambiente” (FLUSSER, 2007, p. 161). Então, interferir no mundo por intermédio das imagens viria a ser uma provocação para a construção de possibilidade de criação do mundo. Nesse mesmo contexto, o filósofo ainda recorda que o homem pré-moderno vivia, em um outro universo imagético, que tentava interpretar o “mundo”, já a atualidade vive em um mundo imagético que interpreta as teorias referentes ao “mundo”, sendo uma nova situação revolucionária (FLUSSER, 2007). A memória em si, seria a fixação de uma experiência vivida, que construiria a personalidade do sujeito, à medida que evolui e mantém contato com o mundo e constrói significados que ficarão guardados na construção de sua personalidade.

Em um trecho de “Pequena história da Fotografia”, Benjamin relata sobre a experiência na sensibilidade da percepção das imagens, num pequeno parágrafo que traz algumas de suas epistemologias:

[...] a técnica mais exata pode das às suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós. Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás. A natureza que fala a câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhando conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente (BENJAMIN, 1985, p. 94).

A fotografia seria um aparelho gerando imagem tão rapidamente de um mundo visível, tendo um aspecto vivo e verídico, aproximando-se da própria natureza, como a função da arte que seria a reprodução exata da natureza. Esse recurso da câmara e ampliação da fotografia vem revelar um inconsciente óptico, comparado ao revelado na psicanálise (Freud), como um inconsciente pulsional, atitude que se constrói na fração de segundos. Para Benjamin, o inconsciente óptico, nesse caso, seria o inconsciente, as pulsões do pensamento em relação à percepção causada pelo contato com o objeto estético, a partir da arte, e o conhecimento surgiria disso, pela visão em dimensão e amplitude que alteram a noção do real. A compreensão dessas mudanças, na percepção e no sentir, com o objeto artístico, é fundamental para o entendimento das alterações na experiência estética, que molda toda a sensibilidade.

2.3 Imagens técnicas e processo pedagógico

Segundo as concepções epistemológicas de Flusser, observa-se uma sociedade novamente fascinada, encantada pelo poder mágico das imagens, mas agora esse fascínio vem tecnicamente produzido. As mudanças culturais seguem o processo de evolução que atualmente está marcado pela desenfreada construção do universo imagético tecnológico. Desde a pré-história, o desenvolvimento das tecnologias nada mais é do que a busca incessante do homem para se comunicar, fazer vínculos, fazer-se ser ouvido e criar ligações. O mundo digital atual deu um novo modo, um caráter diferente de comunicação à ação do homem em se comunicar, sendo assim, a relação das tecnoimagens vem para mediar a relação do homem com o mundo, pois representam, antes de mais nada, os textos.

A experiência com as imagens é diferente do contato da experiência com a escrita. Nas imagens não há uma exigência à ‘alfabetização’, demonstrando um caráter mais democrático de apreciação e interpretação. O texto é lido, em função da imagem, que determina, em uma cena, todo o sentido do texto, podendo assim esconder ou minimizar seu aspecto simbólico.

Flusser traz à tona o fato de que o homem na pós-história está cansado de textos, sem tempo para a leitura de ordem textual, linear, modificou a forma de ler e buscar informações, buscando nas imagens codificadas a representação da sua busca encontrada nas telas das televisões, computadores, filmes e celulares. Com essa massificação das imagens técnicas, houve a desvalorização das informações codificadas em textos. Essa menor procura por textos leva ao difícil entendimento e nível de compreensão daquilo que se tem contato, ou seja, perda da capacidade crítica e criativa. Como efeito, o texto torna-se insignificante e não serve mais como uma “visão de mundo”. De acordo com Flusser, esse ciclo vicioso, iniciado pela decadência dos textos lineares, quanto mais criticada, menos é capaz de explicar a “imagem do mundo”, tornando-se assim alvo de críticas. Justifica-se no fato de que “a descrença nos textos é uma consequência do seu mau funcionamento, e o mau funcionamento é a consequência da crítica dos textos advindos da sua descrença” (FLUSSER, 2007, p. 101-102). Podemos vivenciar esse cenário, dentro do campo pedagógico, percebendo seus efeitos mais significativos como nunca.

O tempo trouxe consequências, as imagens se tornam progressivamente mais fantásticas, conseqüentemente os textos foram perdendo seus significados, e ambos se tornando cada vez com menos mediações com o mundo. A magia das imagens técnicas acaba por determinar o significado das coisas: “mostra o que é ‘bom’ e o que é ‘mau’, o que se deve e o que não se deve fazer, define o que é belo e o que é feio, como agir, ser e pensar” (FLUSSER, 2002, p. 56). Assim, as imagens técnicas detêm o poder de mostrar a realidade dos acontecimentos, que não é o real, interpõem-se entre o homem e o mundo, como biombo e mapas. Mapas por serem explicativos e assimilados a biombo por tapar, ou esconder o mundo, as visões periféricas, delimitadas nas entrelinhas, dialéticas benjaminianas, deixando ‘aparecer’ apenas o foco que ela quer que seja vista, moldando a realidade, ou simplesmente mostrando o que, instintivamente, o “usuário” gostaria de ver, tornando-se mecanicamente uma realidade moldada.

Sendo assim, as imagens técnicas, as expressões de uma programação, que estão presentes no aparelho, por mais astuciosas e inovadoras que a liberdade expressa nelas possa ser, apenas serão uma liberdade de escolha. Essa escolha nunca será realmente livre, estando programada pelo programa escolhido. Flusser discorre sobre a necessidade de adentrar a caixa-preta e desvendá-la, entender esse funcionamento, esse programa, para assim compreender como funciona sua técnica, então, refletir a real função das imagens técnicas e seus significados e aprender a decodificá-las enquanto modelos de conceitos, que, por sua vez, representam o mundo.

Observa-se que é imprescindível a tarefa educacional em atender as demandas do mundo que está, velozmente, codificado pelas novas linguagens tecnológicas. Elas superam a

tecnologia e as imagens técnicas, ao utilizá-las para finalidades antitecnológicas, para criar nas palavras de Flusser, “máquinas que nada produzem e aparelhos que não funcionam” (FLUSSER, 1971, p. 703). Ou seja, o poder e os métodos científicos são reduzidos ao seu total absurdo, passando a ser jogos, sendo assim, a arte vem para emancipar o sujeito do discurso tecnocrático. Seria assim, por meio da educação, o acesso à arte que Flusser aponta como uma salvação, afirmando “human commitment is therefore no longer to elaboration of programs, but to deviation from programs” (FLUSSER, 1986, p. 330) traduzindo, assim, o compromisso humano não seria mais dedicar-se à elaboração de programas, mas ao desvio das programações.

No intuito desse desvio, a busca pelo conhecimento aponta um caminho, percorrido por Flusser cujas imagens técnicas poderiam ser um denominador comum entre o conhecimento científico, a que havia se tornado, confinado às universidades e centros de pesquisa; as imagens artísticas, igualmente herméticas e confinadas aos museus e galerias, e a vida das massas despojadas tanto da ciência quanto da arte. Mas o rumo não foi esse, Flusser relata que as imagens técnicas não foram usadas, para tornar o conhecimento científico visível e acessível, nem para reintroduzir as imagens e experiências artísticas na vida cotidiana, mas, sim, utilizadas para substituições de clichês audiovisuais e por informações sem profundidade. Veio a tornar a sociedade uma sociedade que pensa, experimenta, deseja, sente e vive, em função da dominação e manipulação dos aparelhos, detendo a capacidade humana de apreender a crítica formulação do mundo.

No cenário educacional, o qual Flusser apontou como caminho para a emancipação, mostra que a visão predominante dos educadores, em relação às imagens técnicas, ao uso de aparelhos tecnológicos em sala de aula, ainda é um discurso legitimado pela produção da cultura de massa. Observa-se a ideia de receptores que ainda se emprega a uma negação de sentidos com a experiência pedagógica audiovisual, onde o uso de alguns artefatos acaba servindo por hipnotizar e distrair, tirando-lhes a capacidade crítica e criativa.

Pensar em outro caminho possível, retomar as coordenadas da cultura e restabelecer novamente o ser humano como centro de seus próprios modelos de mundo, seria essa resposta. A essa atitude, Flusser chama de *poiesis* ou arte, atitude que também é apontada por Benjamin. Não se trata da arte que salvará a humanidade, mas de uma preservação da resistência à programação completa. A arte pode empregar técnicas e aparelhos sem apropriar-se e sem ser apropriada por sua tendência à programação. A arte seria, assim, muito importante para a superação e libertação do homem em relação aos seus condicionamentos.

Flusser em sua visão aponta a arte uma potência desviante e transformadora, não sendo necessário controlá-la, reprimi-la ou inviabilizá-la financeiramente, como fazem e sempre

fizeram todos os regimes autoritários por todo o mundo. Sua preocupação com a arte não se dá com as obras que estão em galerias, museus ou teatros, pois isso as despolitizam e elitizam, contudo o que mais é importante em sua visão na arte é o ato criativo:

O gesto artístico não se limita ao terreno rotulado como ‘arte’ pelos aparelhos. Pelo contrário: tal gesto mágico ocorre em todos os terrenos: na ciência, na técnica, na economia, na filosofia. Em todos tais terrenos há os inebriados pela arte, isto é, os que criam informação nova (FLUSSER, 2011, p. 160).

Desta maneira, do ponto de vista do ato criativo, não há diferença entre ciência, tecnologia e arte: “toda proposição científica e todo dispositivo técnico têm alguma qualidade estética, assim como toda obra de arte tem alguma qualidade epistemológica” (FLUSSER, 1982). A valorização da arte e do instinto estético, o saber artístico, podem proporcionar condições de acesso às questões fundamentais da existência, uma alternativa à racionalidade, possibilitando que a dimensão criativa do homem aflore com todo o vigor e energia necessários.

Benjamin (1985, p. 187-188) discorre que o caráter pedagógico da arte está em salientar a sua função social: “Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica”, como no caso da pintura. “Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo sem desfrutá-lo” (BENJAMIN, 1985, p. 188).

Enfatizado por sua ideia, Benjamin refere que há necessidade da direção, um sentido para confrontar a onipresença dos aparelhos. Essa orientação só seria possível pelo direcionamento, da mediação pedagógica intencionada esteticamente. Ele não se refere aqui ao fato de controlarmos ou dominarmos os aparelhos, mas, sim, jogar contra eles, sendo uma ideia de jogo e não mais de dominação. Essa ideia de jogo em sua visão implica uma “libertação” no campo das forças dominadas pela técnica, a emancipação do sujeito. Novamente atrela-se o vínculo de pensamentos flusserianos e benjaminianos definindo a ideia do jogo, a maneira lúdica de lidar, o jogar contra os aparelhos, contra essa força tecnológica para uma libertação, para uma visão crítica de emancipação diante das imagens técnicas produzidas, não sendo mais vistas como a representação real do mundo, em sua perfeição, mas como criações imagéticas moldadas.

O campo das práticas artísticas passa a ser o local privilegiado de ativação do exercício experimental; o único fim, para mudanças e revoluções, vem pela Educação, não existe outro caminho a não ser o campo pedagógico. Nesse sentido, há uma enorme demanda, tanto no campo de formação de professores quanto no campo das práticas pedagógicas. Demandas que

vivenciem a atualidade das imagens técnicas, no contexto escolar, observando o encaixe de sentidos de seus estudos na prática atuando política/social.

A aprendizagem precisa abrir novos caminhos, transformar o indivíduo em sujeito autônomo, e o sentido artístico da pedagogia da imagem permite entrelaçar razão e sensibilidade, encaminhar para uma formação multidisciplinar e desenvolver todas as formas de percepção. Pode ser crítica sem deixar de ser distração e divertimento, contribuindo para desenvolver todas as capacidades sensoriais do educando, criando percepção do mundo pelos sentidos.

3 PEDAGOGIA DA IMAGEM E A RACIONALIDADE ESTÉTICA

A atualidade da prática docente se encontra condicionada, talvez um tanto limitada, pela construção de um conhecimento apenas teórico e prático, sem que se perceba uma preocupação com a emoção, com a afetividade e a sensibilidade ou osensível dentro das práticas pedagógicas escolares. As constantes revoluções, as inúmeras evoluções tecnológicas podem contribuir, para o potencializar a formação humana, por meio da experiência estética, revolucionando as atividades educativas com repercussão positiva para a vida em sociedade.

A experiência estética é imprescindível à formação humana, visto que abordada de maneira mais ampla, como uma dimensão da nossa existência e não somente ligada a atividades artísticas. Permite uma valorização do sentir, envolve tanto a concepção e interpretações de sensações e emoções, a valorização da sensibilidade humana faz com que se aproprie de uma racionalidade para verdadeiramente se fazer e conceber o viver. Viver no mundo e para o mundo, saber agir de maneira ao entendimento de seus deveres e criticidade a de seus direitos, na busca pela burocracia e liberdade.

As leituras sobre o tema da estética apresentam contribuições fundamentais para a compreensão do tema, mas evidenciam olhares críticos sobre o empobrecimento da experiência no contexto da racionalidade instrumental. Walter Benjamin elaborou um conjunto de conceitos e reflexões sobre a questão da experiência na modernidade, capaz de oferecer suporte para a compreensão de muitos problemas que se passam dentro da escola e que permeiam as práticas docentes, tais como a valorização da racionalidade estética.

De modo especial, os estudos filosóficos apontados trazem críticas de ordem política e econômica do mundo capitalista, que se apropriou da razão, tornando-se um instrumento a serviço da técnica, da produção, impondo uma dominação, por meio do seu mecanismo: indústria cultural. Geradora e reforçadora de uma realidade objetivada, produz a semicultura e a massificação em absolutamente tudo: arte, cultura, conhecimento, tudo sendo reduzido a produto, o objeto de consumo.

Nesse sentido apontado, na sociedade, como a sociedade do consumo, tudo se transforma em mercadoria, foi-se perdendo a própria identidade, sua autonomia e até sua autenticidade, produzindo uma sensibilidade danificada, refletindo inegavelmente uma educação danificada com fortes sinais presentes na escola e nas práticas docentes.

Na intenção de apontar as concepções filosóficas e compreendê-las, pode-se oferecer possibilidades de uma reflexão capaz de conceber a prática docente de uma forma diferente, direcionando para a relevância da experiência estética, permitindo perceber a educação

enquanto experiência e a construção de uma formação no sentido, experiência do sensível, essencial à formação do ser humano.

Todo esse processo leva à busca pela reflexão teórica, na ressignificação do olhar e identificação das práticas pedagógicas mediadas por imagens técnicas, que reafirmam o sentido e a importância da experiência estética como possibilidade de fortalecimento do elo entre professor e aluno e mesmo do seu fazer pedagógico.

3.1 Fundamentos da racionalidade estética: valores estéticos no processo pedagógico

Na compreensão do sentido da experiência estética, como dimensão constitutiva do ser humano, Walter Benjamin buscou uma compreensão ampla desse conceito e, quando o relacionamos com o mundo das artes e, mais especificamente com o mundo da educação, podemos entendê-lo como processo de construção de uma racionalidade estética.

No campo filosófico, o ato da experiência está muito relacionado com qualquer conhecimento que possamos obter, por meio dos sentidos, apreensão sensível da realidade externa de forma empírica, isto é, sem que se tenha a necessidade de uma racionalidade lógica e metafísica ou de métodos científicos experimentais.

Observando as considerações de Larrosa (2002) em relação ao conceito de experiência:

À experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” [...] “O que nos passa, considerando que o sujeito da experiência é sempre um território de passagem, mas que devido à sensibilidade, o que nos acontece tem poder de afetar, deixar marcas, vestígios e efeitos. Que nos toca, como lugar que recebe as coisas e que ao receber, lhe dá lugar (LARROSA, 2002, p. 2/21).

Desse modo, a experiência figura como um acontecimento, a partir do qual se construíram sentidos que deixaram marcas. O ser humano é susceptível a passar por diversas experiências, no decorrer de sua existência e, nesse mesmo sentido, justifica-se crescimento e aperfeiçoamento, fruto de experiências vividas nesse processo. Tanto o senso comum, a interação em comunidade, o que é passado por gerações, quanto as concepções filosóficas e tecnicistas, trazidas por meio educacionais, geram conhecimento em construção de vivências e experiência que marcam a vida do indivíduo.

Como anteriormente apontado por Benjamin sobre o conceito de experiência, retratado como “um fato de tradição, tanto coletiva quanto particular, não corresponderia, portanto a fatos isolados acumulados na lembrança, um processo mais facilmente identificado com a vivência,

mas fatos ou dados que confluem na memória” (BENJAMIN, 2009, p. 94). A memória em si protegeria as impressões que se perderiam em uma época em que prevalece o controle dos choques, que seria uma tarefa da consciência. Pelo processo de memória, o acontecido se transforma em experiência, cujo passado individual entra em conjugação na memória voluntária como o passado coletivo.

A experiência seria fruto da personalidade construída, no decorrer da história do indivíduo, pressupõe uma visão da construção de seus acontecimentos vividos, para o momento presente e para projeções futuras, à medida que ações são vividas, fluem como experiência que ressignificam a vida. Assim, a cada experiência vivida, faz ao sujeito criar memórias, fixando imagens, sentimentos, pensamentos, sensações, o que norteia o seu agir e refletir em suas ações perante o mundo à sua volta.

Entre as diversas experiências que marcam a vida, a estética constitui uma possibilidade real de exercício da humanização; a experiência sensível, um conhecimento obtido pelos sentidos, em relação direta com a faculdade do entendimento, que permitem ao sujeito melhor observar e atuar no cotidiano de sua própria existência. A experiência com a estética leva a um caminho humanizado que permite um olhar mais observador perante o mundo, um olhar sensível ao existir e sua existência real, permite a evolução da dimensão do conhecimento da grandeza da existência humana.

Na filosofia de Benjamin, o tema da experiência é um dos conceitos no conjunto de seus textos, presente em grande parte de suas obras, sendo um ponto inicial de inquietações teóricas, delimitadas pela filosofia do pensamento de Kant, em relação às definições do conceito de experiência. Para ele, o pensamento kantiano era insuficiente, pois reduzia a compreensão da explicação das infinitas possibilidades da experiência moderna. As críticas ao conceito que Kant tinha sobre experiência, como forma de ampliação, de modo que pudesse serem aplicadas a uma totalidade de situações e tudo o que faz parte do existir humano, essa intuição, Benjamin parte do desejo de elaborar um conceito de experiência que possa ser superior à percepção, à essa percepção ‘rasa’ kantiana.

Assim sendo, em sua concepção de experiência, trilharia um conhecimento proveniente que se obtém, por meio daquilo que se acumula no indivíduo, que se desdobra como permanência, memória. Entendendo o sentido afirmado aqui, pontua a relação da experiência na modernidade

ao apequenamento dessa experiência na modernidade, é uma experiência diminuída, retrato de indivíduos que não se pautam mais no coletivo, na

tradição, na memória, na comunidade. A técnica fez perder o sentido de tudo, enfraquecendo e esfacelando as experiências (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Discorre a experiência como o elo que nos vincula ao passado, em seu aspecto social, histórico e cultural, no sentido material e imaterial. Porém Benjamin ainda aponta que a humanidade se apartou dessa experiência, como se estivesse vivendo um estado de ‘empobrecimento’ que não é individual, mas a humanidade como um todo. Com o empobrecimento da experiência, ela perde o seu significado, abrindo espaço para a barbárie, uma supremacia da técnica e do progresso (grandes guerras, crise econômica mundial).

Isso nos faz pensar realmente no quão empobrecida a experiência estética, aqui enfatizada, está nas condições do século XXI. Benjamin previu essa questão e fez reflexão no progresso tecnológico moderno, na complexidade dessa sociedade. As pessoas estão cada vez mais vivendo ao seu modo, adaptadas em seus pequenos mundos, imersas ao emaranhado de redes sociais e outros dispositivos da internet. Prevalece o comportamento individualizado, mesmo dentro de uma sociedade, marcada fortemente pela comunicação eletrônica e pela sua massificação, dispositivos que produzem imagens técnicas que, mesmo dando a ilusão de aproximação, tem poder de afastar pessoas umas das outras, em um triste paradoxo, pois não há um uso ciente, consciente e estético para tal, tornando-se uma máquina de consumo e não um dispositivo de elo.

Benjamin pontuou e teceu de forma emblemática o empobrecimento da experiência na era do progresso em tempos da técnica, da reprodutibilidade técnica, na modernidade com seus reveses e contradições, deixando claro e explícito, em várias obras, sua opinião sobre essa era que estava se formando. Sobre a era, em que o indivíduo isolado é entregue à multidão, a massa, seu olhar submetido a um excesso de estímulos em detrimento de outros sentidos, torna-se incapaz de acompanhar ou até explicitar tudo o que vê, é indiferente, não “re-conhece” a Aura das coisas. A existência humana torna-se fria, invertendo valores, em que tudo é determinado pelo dinheiro, refletindo profundamente na formação de cada sujeito, implicando seus valores e concepção de mundo.

Nesse contexto, completando esse pensamento benjaminiano, Larossa (2002) discorre sobre o empobrecimento da experiência como reflexo da não compreensão da qual o ser humano vive no tempo da máquina, na rapidez da técnica:

À experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir,

sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Observa-se, assim, o sentido da experiência, como algo fundamental ao ser humano, romper essa força de interrupção causada nos tempos das máquinas, para que a experiência venha ser autêntica e possa efetivamente acontecer para a humanização, a construção de relações sociais, culturais e históricas. Dá sentido à vida. Marca a existência, considerando essa formação humana de construção, de experiências, a mais importante que constitui o Humano em nós, a experiência Estética, enfatizada.

Entendendo melhor a experiência estética, tende a necessidade da compreensão do que primeiramente é a estética em si, por conceitos que levarão ao entendimento de sua racionalidade. Sendo assim, a Estética tem por definição, segundo Barilli (1989 *apud* SANTAELLA, 1994, p. 11):

À palavra estética, derivada do grego *aisthesis*, foi definida pela primeira vez no séc. XVIII por A. Baumgarten e quer dizer, antes de tudo, “sentir”. A raiz grega *aisth* quer dizer sentir, não com os sentimentos, mas sim com os sentidos, rede de percepção física.

Sendo completada com seu próprio pensamento, em estudos mais aprofundados, Santaella (2007) ainda reflete a estética como uma ciência:

Como ciência do modo sensível de conhecimento de um objeto, a estética se expandiu da condição de “artes do belo” e se estabeleceu como uma teoria do conhecimento da sensação e da percepção sensível, irreduzível à lógica (SANTAELLA, 2007, p. 254).

A esses estudos relacionados à estética como uma ciência, filosofia da arte, que remete à beleza e aborda o sentimento despertado, em cada indivíduo, pode-se dizer que não é atual. Vem se desvendando, moldando, acolhendo e incorporando filosofias por longas décadas. A busca pela beleza, o que é esteticamente belo, é tão antigo quanto a própria existência da humanidade. Diante da dinâmica mundial, em suas diferentes épocas, os padrões foram modificando, à medida das exigências culturais; a sociedade assim tenta a todo custo se ‘encaixar’ nesses padrões esteticamente exigidos. Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, apontando essa sociedade atual vivenciada, a sociedade vem relacionando o belo estritamente às exigências mercadológicas, à sociedade do consumo.

Para o filósofo Flusser, a questão estética vem como uma experimentação, “modo como os homens emergem no mundo para experimentá-lo, considerando o significado originário da estética, no sentido de experimentável, de vivenciável, o puramente estético” (FLUSSER, 2007, p. 209). Dá sentido e significado às coisas, uma contemplação que mostra diferentes perspectivas sobre a realidade, permite elevar o grau de consciência

O filósofo Theodor Adorno, um dos membros da Escola de Frankfurt junto a Benjamin, tece muito sobre a teoria estética e a construção de conhecimento de uma racionalidade, em uma construção de experiência. Em seu livro póstumo, “A Teoria Estética”, relata a estética, de uma maneira um tanto quanto complexa, enfatizando a emancipação e liberdade da arte, que apontaria a estética, não como uma filosofia aplicada, mas, sim, filosófica em si.

A Teoria Estética vai nos mostrar que as obras de arte além de nos despertar os sentimentos do belo, do êxtase, nesses mesmos sentimentos nos revelam o estremecimento, o espanto, a dor, a negação, a esperança. Impressionam nossa sensibilidade e pressionam a nossa racionalidade. Para Adorno, pois, deve existir no pensamento conceitual um momento mimético, como na arte deve existir um momento racional (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2012, p. 95).

A esse pensamento, Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2012, p. 101) discorrem um pouco mais,

a experiência estética era na realidade a forma mais adequada de conhecimento, porque nela sujeito e objeto, ideia e natureza, razão e experiência sensual estavam inter-relacionadas, sem que nenhum dos polos predominasse, proporcionando um modelo estrutural para o conhecimento dialético materialista.

Ainda nessa reflexão, apontam que “eliminar da arte a reflexão, reduzindo-a ao âmbito do simplesmente racional, significa trilhar o caminho da indústria cultural. Mostrar, porém a participação da arte na racionalidade passa a ser então uma das tarefas centrais da teoria estética” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2012, p. 103). O desejo de possuir, sobre um controle absurdo, a arte que, para Adorno, seria a expressão pura do humano, passa a não ser mais uma portadora da realidade, cujas imagens reais estariam sendo modificadas, despreendendo-se de sua função cultural e moldadas à mercê da indústria cultural, da mídia, tornando uma sociedade menos humana, perdendo sua racionalidade. Assim a mídia consegue ‘manipular’ conceitos, comercializando esse universo do consumo, modificando a compreensão estética humana, com a valorização excessiva da imagem, essa que, por muitas vezes, é irreal. Sendo

visível a fragmentação do homem, que perdeu sua essência, sua aura, perdeu sua criticidade e espanto para o mundo e se tornando apenas mais um ‘manipulável’ as opiniões e ideias dispostas pela mídia, sem racionalização. A esperança a essa recuperação da humanidade aponta-se o desenvolvimento da racionalidade estética como um meio de emancipação do sujeito.

Buck-Morss (1981, p. 250) relata as opiniões de Adorno sobre essa racionalidade:

É minha convicção de que [...] uma racionalidade (que pode julgar a verdade ou falsidade das obras de arte) não é uma questão da “ciência” referida à arte, e sim da própria arte. Isto quer dizer que toda arte que merece consideração séria se aproxima da racionalidade por sua própria estrutura e tende cada vez mais para o conhecimento.

Nesse sentido, a estética pode e deve ser considerada, em seu âmbito de reflexão sobre arte e sensibilidade, uma racionalidade. A experiência estética é a sensibilidade, a percepção, a sensação, as emoções, a apreciação, o olhar, tudo aquilo que pode mobilizar os sentidos, gerar sentimentos faz sentir, sentir-se vivo. A experiência estética, não sendo apenas emoção, mas também processo de reflexão, de conhecimento e formação. É a necessidade da existência, uma forma pela qual o humano interage com o mundo de forma profunda e tem possibilidade de transformar a si mesmo e o outro, uma forma de superar a uma existência reduzida à brutalidade de mera sobrevivência. A experiência estética supõe emoção, razão e reflexão (ADORNO, 1982).

Ferreira (2016, p. 85) vem completar o princípio estético, compreendido em sua visão como a “faculdade humana de percepção sensorial, onde cultura e individualidade se articulam de modo a criar ou potencializar representações, imagens, emoções, sentidos, ressignificações que são próprios do ser humano”. Pela experiência estética, o sujeito percebe-se esclarecido, suas ações otimizadas, em uma visão que permite o rompimento materialista e programado pela sociedade.

A racionalidade estética, como uma forma do sentir, como uma racionalização que percebe o mundo, percebe e interpreta valores como experiência, para a construção da memória, o pensar, o reconhecer, o raciocinar e o recordar, apresentando-se notavelmente na formação humana, sendo valoroso na evolução da inteligência, assim sendo o exercício dessa racionalidade a possibilidade do choque perante o mundo, o espanto, e a argumentação crítica perante os conceitos.

A experiência estética assim traz uma nova dimensão para a aprendizagem, ampliando o âmbito do conhecimento e percepção do mundo, com o entendimento do olhar por meio da arte, o ensino que contribui, como um campo vasto de possibilidades e de promoções, em

experiências estéticas que abrem espaço para uma racionalidade pensante. Envolve percepções e sentidos, para além da dimensão somente do sensível, integra todo o corpo em sua capacidade humana do conhecimento, o perceber o mundo além da sua racionalização.

A relevância da educação na sociedade, com a prática pedagógica voltada a desenvolver a racionalidade estética, vem como uma luz para a humanidade. A educação transforma os seres humanos. Ressignificando a prática pedagógica voltada às concepções estéticas, o professor socializa novos modos de fazer, a difusão do conhecimento em reflexões interfere no ver, pensar e agir. O professor formativo de experiências verdadeiramente estéticas modifica sua compreensão, compõe sua memória, dando sentido às suas experiências vividas, refletindo, em sua prática, por sua vez formadora, pois tais experiências modificam a maneira do professor em ver-se e ver o outro, dentro do espaço educativo é extremamente importante, pois eleva novas teorias e práticas, possibilitando a construção do conhecimento.

Na educação estética, desenvolve determinados valores que agregam a formação do caráter e construção crítica, princípios de ideais ao ser, a sensibilidade estética, aos sentimentos e ao extravasamento desses valores, diminuindo a dimensão do ter, do poder de consumo, do molde econômico, da padronização do pensamento e compreensão da beleza, do belo, que prioriza a aparência e exclui a relação com a essência.

3.2 Racionalidade estética e a construção do processo pedagógico

O ato de ensinar, a prática docente, a ação mediadora, intencional que dá sentido à construção da aprendizagem é a função do educador diretamente ligada à formação global do sujeito dentro do ambiente escolar. O saber ensinar é uma arte, e poucos têm esse dom, essa mestria.

Mesmo diante da importância da experiência estética no cotidiano de todo contexto escolar, é observado, na prática docente, como se perpetua, desde os primórdios, que a escola “cobra”, como sendo uma das instituições responsáveis pela formação, a força do sistema, o que é imposto por uma formação pragmática, utilitarista, valorização de uma prática centrada na questão do conteúdo, das habilidades e competências, como capacitação para o mercado de trabalho, de atividades burocráticas regulamentadas e medidas por notas, conceitos, avaliação de desempenho, distante de uma formação humanista, global, para a sensibilidade. Deixou a dimensão humana dos valores estéticos e da sensibilidade e subjetividade e passou praticamente à validade secundária, ou, às vezes, praticamente, inexistente.

Nessa visão da racionalidade técnica, o docente acaba sendo apenas o executor de programas curriculares, metas e planos de ensino; a sua prática fica reduzida apenas às aulas

rotineiras, aplicação de exames, controle da disciplina, zelo e pontualidade. Escritas pela burocracia dos diários, planos de aula, planejamentos, fichas de acompanhamento, provas, atividades, exercícios, deveres, projetos educativos e temáticos a serem executados e tantas outras atividades burocráticas permeiam o cotidiano escolar. São tantas “coisas” a serem feitas que o professor se sente desmotivado e sua prática empobrece, assim, a dimensão da experiência e o sentido estético do ato educativo são deixados de lado em detrimento do cumprimento desses objetivos pautados em direção à preparação do aluno para o mercado de trabalho e acabam determinando muitas de suas ações e decisões, apenas por cumprir suas “obrigações”.

O professor aqui não está sendo apontado como culpado de suas práticas, ou a escola como um sistema opressor, pois há muitas barreiras que se colocam em relação a todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Algumas situações sociais, culturais e econômicas podem ser determinantes, para delimitarem condutas no currículo escolar, interferindo assim em uma concepção de projeto emancipador. Mas a questão de maior impacto é o esforço que a escola, por meio de seus integrantes, anseia por fazer a diferença. O professor, mediador do conhecimento, traz a esperança da mudança na compreensão do que o sujeito entende pelo seu ser, e essa aprendizagem vem como um gesto construtor, conhecendo a si é capaz de atuar no mundo de maneira crítica em direção à emancipação.

A impressão da realidade conferida à imagem, em impressionar os sentidos do sujeito, faz com que ele se identifique e se aproprie da verdade de determinados conceitos, pensando-os e recriando-os em sua mente, já que a modificação das imagens se aproxima vividamente do real. As mediações humanas estão cada vez mais sendo realizados com o auxílio dos aparelhos, produtor dessas imagens manipuladas, acreditando na Educação, na importância dessa compreensão pedagógica. O professor, como mediador do conhecimento, na construção de conceitos no uso dos aparatos tecnológicos, a favor de uma pedagogia da imagem, que leve à desautoma-tização, a uma consciência de seus atos e que motive a construção de um indivíduo racionalmente estético e emancipado, seria uma ‘salvação’ para essa nova era tecnológica, cercada por imagens irreais, pensamentos automatizados e sujeitos acrílicos. A racionalidade estética vem como uma maneira de pensar, de sentir, de se expressar, de ser notado, criando sensações, sentidos e experiências que afastem da programação para um novo olhar.

Diante desse contexto, a demanda pela reflexão e análise sobre a possível dimensão da racionalidade estética na prática docente, com consequências na formação dos alunos, torna-se cada vez mais essencial e primordial no contexto da didática escolar. É inegável que a tecnologia na atualidade não se apresenta somente como uma necessidade do homem, ou uma evolução de suas habilidades, ela vem como um elo, proporcionando uma nova maneira de se relacionar,

mais forte que nunca com a mediação das imagens. Assim, a conexão de pensamentos entre Flusser e Benjamin se dá na construção do entendimento da tecnologia da produção e reprodução de imagens e como o alcance das obras se abrangeu, com as possibilidades praticamente ilimitadas da difusão, com o advento da internet em meios tecnológicos.

Nesse sentido, saber interpretar as imagens, o seu sentido real, é essencial para saber viver/sobreviver na realidade atual, apontada por Benjamin: “Já se disse que o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever e, sim, quem não sabe fotografar. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto”? (BENJAMIN, 1985, p. 107).

A produção massiva das imagens pelos aparelhos tecnológicos, dispostos por todos os cantos, realizada da maneira mais simples e despreziosa, em apenas alguns cliques se tem inúmeras cenas construídas em álbuns, em segundos, sem que se precise de raciocínio ou de alguma preparação anterior para o ato. Logo após, observando as imagens, se algo não estiver ao agrado ou não aparentar “beleza” que se espera, pode-se modificar a imagem, por meio de filtros, editando e alterando, não seriam mais cópias do real e, sim, de uma realidade modificada, moldada aos olhos do produtor e assim distribuída, construindo, aos que receberão um impacto, um choque, um sentido da não verdade, da experiência irreal com a imagem manipulada.

Por esta razão, há uma enorme necessidade do trabalho pedagógico voltado à pedagogia por imagem. Uma pedagogia que trabalhe o sentido, valor e razão da imagem; o trabalho de produção e construção da imagem, em seu sentido único, abordado seu valor e necessidade, assim como abstração do choque de reconhecimento e conhecimento dado em sua recepção, e a importância da construção da racionalidade imposta. Todas essas direções seriam, na indicação dos filósofos Benjamin e Flusser, encontradas na arte, no fazer artístico em todos os sentidos. Apostando na arte, a partir da ciência, do belo, no jogo lúdico da luta pela liberdade com os aparelhos e suas programações que nos condicionam a viver em sua função.

Na obra de arte, há expressão na noção de jogo, na interação que o artista perfaz seu objeto. Essa aproximação sugere uma figura do operador na arte e totalizadora da aparência do real e, jogando com ele, interpreta-o. Fundamentando assim, no sentido do jogo benjaminiano, há possibilidade de pensar as relações entre a necessidade e liberdade, entre a regra e o acaso, entre a diferença e a repetição. O jogo que não se duplica, não se copia ou se repete, ele toma como material o mundo social e dele se apropria. Assume a qualidade de construção e desconstrução, montagem e remontagem de várias possibilidades, assim, o jogo é visto como experimento aleatório e um método criativo.

O jogo/Spiel (em seus vários significados: brincadeira, jogo, teste, representar, atuar, tocar, executar, fingir, etc), no sentido que Benjamin aponta, está próximo de uma atividade lúdica. Aquele que joga se coloca numa posição aproximada e de semelhança com seu entorno, assim, Benjamin retrata que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa ‘imaginação’ da realidade, ou seja, a sua transformação em imagens, torna-se uma atividade emancipatória em um mundo desaturizado e alienado. Nesse sentido apontado, a pedagogia da imagem, que trabalha o jogo como uma maneira lúdica, traz a didática como uma prática extremamente necessária na atualidade, como o caminho de emancipação do sujeito. Compreendendo as máquinas e seus produtos e observando as imagens técnicas com outro fim, não há uma verdade, uma imagem real do mundo, mas uma imagem moldada pela técnica que a produz.

Considerado em seu ensaio, Benjamin se refere ao conceito de técnica, sendo a fotografia uma técnica de reprodutibilidade, reprodução de imagem, uma cópia por atividade de imitar, em razões e meios diversos às obras. O sentido dado às cópias, nesse caso, seria a de imitação. Há uma diferença de intensidade entre as cópias feitas à mão e aquelas que se utilizam de alguma técnica mecânica, porém sempre serão cópias, relata. A fotografia, em que a mão teria sido substituída pelo olho, como imagem técnica reprodutível, acaba por seguir dois caminhos, relatado por Benjamin: em um primeiro momento, a imagem produzida é vista ainda como uma ‘reprodução’, no sentido da ‘cópia’, utilizado por ele, para nomear a palavra alemã ‘Abbild’, enquanto nova técnica, a fotografia, iria mais além, transformando-se em ‘Bild’ uma outra nomeação alemã, utilizada para se referir à imagem em ‘produção’, uma ‘construção’, alegando, na potencialidade, apenas o segundo caso, Bild. Possibilita uma construção de sentidos na atualidade, justamente pelas potencialidades inscritas na própria técnica, sendo assim, Benjamin pontua que não basta que o fotógrafo ou o usuário ‘reproduza’ uma cópia do mundo, a partir das relações já conhecidas a olho nu, mas, antes, ‘produza’, com uso da técnica, relações novas e inesperadas. Assim, faz-se a diferenciação nas duas formas de imagem técnica: a imagem produção chamada Bild, que seria uma atividade de construção/desconstrução do visível e a cópia / imagem reprodução chamada Abbild, que seria então a pretensão da representação fiel e definitiva da natureza.

Benjamin ainda discorre sobre a técnica, quando aponta a primeira, em que o ser humano era o centro e tinha o próprio sacrifício como sua imagem, associando a arte à cultura desde a pré-história, a uma magia inalcançável apesar de sua representação. A ‘segunda técnica’ associada à ‘reprodução’, tendendo a dispensar o ser humano do trabalho. De acordo com Benjamin (2021, p. 34), “[...] segunda técnica pretende liberar progressivamente o ser humano do

trabalho forçado, o indivíduo vê, de outro lado, seu campo de ação aumentar de uma vez para além de todas as proporções”.

A segunda técnica baseia-se na repetição lúdica, em sua origem no jogo, não tentando dominar a natureza, mas jogando contra ela. Define que na arte encontra-se seriedade e jogo, rigor e descomprometimento, ou seja, a definição, para ele, de primeira e segunda técnica, está relacionada com as artes, a primeira mais séria e a segunda lúdica. Esse conceito de segunda técnica foi muito discutido por Flusser, em suas concepções de imagens técnicas, produzidas por aparelhos, quando apontava que o interesse agora não seria em compreender o que se passava no interior da caixa-preta (o aparelho), nem tentar dominá-la. A liberdade se encontraria em jogar contra ela, nesse jogo haveria construção de conhecimento, racionalidade e libertação da atual alienação que o sujeito se encontrava pela fetichização da técnica.

Com essa assimilação, entende-se, na prática pedagógica, a utilização das definições no sentido de que a *Abbild* seria aquela didática reprodutiva, copiada, utilizada como uma maneira formativa usual e, infelizmente, ainda persiste na realidade escolar. E atenta-se pela didática *Bild*, pela produção, construção, imaginação, uma verdadeira aula que trabalha o sujeito como o todo, incentivando e afluindo seus sentidos e imaginação na construção do conhecimento mediado por imagens. Na pedagogia da imagem, como uma didática *Bild*, sendo utilizada como *Spiel*, o jogo, que permite se jogar contra o aparelho, não só trabalha as imagens na construção do conhecimento, mas fornece embasamento e mediação, para a comunicação consciente, fortalecendo o desenvolvimento da racionalidade e criticidade de escolhas e argumentos.

Como Flusser discorre, as imagens técnicas vieram para melhor explicar o mundo, precisariam ser mapas que guiarão, deixando de serem vistas como biombo que tapam/escondem a realidade, que se interpõem entre o humano e o real, alienantes no mundo, que permitem ver somente aquilo que é alterado e direcionado pela automatização. Ao apontar o “branqueamento da caixa-preta”, não se trata de desvendar o que se passa no interior do aparelho, mas, como já dito, jogar contra ele, fazer o uso consciente das imagens, o entender de suas possibilidades reais, ver como um aparato tecnológico produz imagens programadas a uma possibilidade dos aparelhos e não a uma escolha. Pela facilidade do manuseio das máquinas e a fetichização e encanto das imagens produzidas, o observador, ainda ingênuo, não apresenta uma consciência real daquilo que está sendo produzido, com qual efeito e para qual finalidade. A compreensão aqui seria a racionalidade para a receptividade das imagens que, por muitas vezes alteradas, não representaria a verdade, da imagem real. Nessa construção da racionalidade, uma racionalidade estética, como uma ferramenta de desautomatização, seria uma luz para clarear a escuridão, a compreensão necessária para a vivência consciente nesse mundo cercado do irreal.

Apostando na arte, no fazer artístico amplamente dito, como mecanismo de emancipação, como construtor de uma racionalidade que permite ao indivíduo observar e criar sensações e a partir delas expor suas reações e vivências, Flusser e Benjamin encontram uma experiência real daquilo que modifica os sentidos e exterioriza as reações e sensações como uma forma de expressão. O fazer artístico, visto como uma forma livre, política, ética e estética sugere e gera novas maneiras de viver, de se expressar e comunicar com e no mundo. A educação pelo olhar, centrada inicialmente no olhar, mas ultrapassando todo o corpo, como uma manifestação dos sentidos em transbordar sensibilidade. No contexto estético, Flusser também aponta uma salvação para arte no hábito, pois estética “significa ‘capaz de ser experimentado’ e ‘habito’ que implicaria anestesia” (FLUSSER, 2004, p. 52), ou seja, aquilo que se torna habitual, um hábito não seria mais capaz de ser experimentado. A arte habitual, cotidiana, faria parte da vivência e compreensão de vida humana, cuja racionalidade se faria presente caminhando para o fim da alienação.

A construção de novos sentidos vem se mostrar dentro do conceito de montagem referido por Benjamin, que sempre apontou, na dialética do olhar, o observar o todo, não só aquilo que se sobressai à visão, pois os farrapos, os restos do todo dariam o verdadeiro significado à história. Assim, ao se deparar com imagens diversas, a utilização de pequenos fragmentos observados, o choque entre as imagens, elevam o pensamento, por meio da montagem em novos significados, em uma nova construção de sentidos, como se o ‘estranho’ à imagem trouxesse sentido ao pensamento, permitindo novas formas de observação e novas maneiras de construção de significados. Com o método de montagem, consegue-se problematizar, expor ideias e criar, a partir do choque das imagens. A importância se dá no processo de construção de sentidos, com a criação, utilizando aqui outro princípio artístico benjaminiano da embriaguez criadora, que eleva o sujeito ao êxtase do seu ser, ao pleno nível da racionalidade estética criadora, em que seus sentidos perpassam por todo o corpo, deixando-o em estado de verdadeira contemplação ao ato criador, originando, assim, novos sentidos, expressão artística, forma de conhecimento e método de pensamento.

É produzir no sujeito uma nova racionalidade, que o torna capaz de olhar as ‘coisas’ de uma nova maneira, com um novo olhar, produzindo um novo significado, saindo daquela alienação massificada e construindo uma racionalidade estética para conceber situações que lhe causam choque. A montagem é um processo singular, produz uma forma de pensar diferente e deve ser vista como tal, da mesma maneira que deve ser lembrado que cada sujeito criará seus significados e sentidos a partir das imensas possibilidades observadas no processo.

O pensamento, que reflete sobre a natureza da imagem, esse ir e vir, que faz o ato do movimento reflexivo, que vai da imagem ao conceito e do conceito à imagem, produz valor. A esse valor, chamado de choque, conduz à ideia de que a imagem problematiza ou teoriza algo do mundo, e a uma relação que o homem estabeleceria com ele, por meio do seu próprio pensamento, o refletir filosófico. O choque causado pela imagem não se fixa propriamente dito nela, transcende as experimentações, criando sentidos nos significados que ela assume para o pensamento reflexivo, sendo irradiado por todo o corpo e externalizado. Acaba por fazer parte da vida do sujeito, na construção dos seus sentidos, torna-se uma habilidade construída, reflexiva do pensamento filosófico, necessário a todo ser humano em sua concepção do ser e agir.

Assim, a educação estética, como forma de didática habitual na dinâmica escolar, viria a ser a “salvação”, para uma nova forma de ser e de se viver, praticando racionalmente experiências e vivências, agindo e buscando com criticidade sua participação na construção coletiva da sociedade. O modo de perceber o mundo se constitui com o conhecimento e com a possibilidade do exercício filosófico, evocando assim pensamentos ressignificados e conscientes, no qual o próprio aluno se percebe nesse processo e experimenta produzir a arte.

Somente pela educação o homem poderá ter e aumentar as condições de compreender e de se situar na sociedade. Não se pode continuar produzindo uma educação na qual as pessoas sejam incapazes de pensar e de construir seu conhecimento de maneira crítica. Os novos processos de comunicação alteram o comportamento do indivíduo, atuando sobre os sistemas de conhecimento, ressignificando a percepção sobre a sua estrutura política, econômica, social e estética. O caráter pedagógico da arte, em especial, apontado na estética, encontra-se na sua função social e na sua capacidade de articular os saberes, fato que, no processo de formação escolar, poderia contribuir para uma verdadeira e própria renovação da escola e do ensino.

4 A ESTÉTICA CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO

O mundo globalizado digitalmente acarreta consideráveis mudanças na vida cotidiana das pessoas, que são influências tecnológicas, tanto em questões econômicas quanto em psicológicas.

Os efeitos do avanço tecnológico e, conseqüentemente, com os das mídias digitais, fazem com que os jovens sofram uma grande influência de comportamentos nessa faixa etária adolescente. Esse período de grandes descobertas e influências, acaba por afetar diretamente na capacidade e postura crítica e pessoal dos jovens. A facilidade e rapidez, que os meios tecnológicos se apresentam a esses jovens, fazem-nos pensar serem detentores de um certo “poder”, em que tudo que precisam saber está no digitar dos dedos e na magia das telas. Esse tipo de comportamento age diretamente no convívio familiar e, em consequência, no âmbito escolar, podendo causar desinteresses e divergências em relações interpessoais e aprendizados, em ambos os cenários.

Assim sendo, há uma enorme necessidade de que os professores venham alterar e mesmo reconstruir o processo pedagógico. Para isso, visualizamos demanda de formação que passa por discussões teóricas que implicam revisões de concepções de educação e de metodologias com vista à proposição e implementação de ações pedagógicas alternativas. Essas inovações precisam contribuir para o desenvolvimento curricular das diferentes áreas, objetivando desenvolver a capacidade de solucionar problemas e criar experiências educativas, relacionando teoria e prática, readequando conteúdos curriculares com as demandas sociais contemporâneas. Portanto, assegurar, assim, uma inovação pedagógica construída por aprendizagens significativas, valorizando o conhecimento e a experiência estética e artística, para que os estudantes possam ter uma postura ativa e crítica perante os desafios impostos pela sociedade da era digital.

A partir de um estudo bibliográfico e webliográfico sobre ações e experiências, com base nas artes visuais que produzem aprendizagens significativas, bem como a valorização dos fundamentos estéticos e artísticos, abordados no percurso deste trabalho, entende-se que a arte do cinema vem ao encontro dos objetivos propostos, em construir experiências pedagógicas mediadas por uma racionalidade estética.

O cinema é visto como a arte do visível, que nos envolve por meio do movimento, por captar o tempo dos acontecimentos, das situações evidenciadas nas tramas de maneira única, aponta respostas, ou perguntas que podem resultar em produção de pensamentos ou despertar emoções e sentimentos que contribuem para os processos formativos e mesmo dar sentido à existência.

Nesse sentido, encontram-se, no cinema, várias possibilidades educativas que exigem dos educadores conhecimentos acerca das tecnologias de comunicação, mas, principalmente, o desenvolvimento de uma racionalidade estética que poderá ser mobilizada para a construção de processos pedagógicos mediados pelas imagens técnicas. Pensando as relações entre cinema e educação, em que ambos são em si ‘instituições’ de formação, contribuem para a transformação social, uma vez que produzem conhecimentos e potencializam a leitura da realidade social. Há uma necessidade de romper barreiras e paradigmas, em relação ao que é o cinema e trazê-lo para o cenário escolar; propor e criar práticas e experiências, mediadas pelo recurso do cinema, como uma possibilidade de formação estética capaz de superar a perspectiva da racionalidade instrumental.

O processo de análise e significações cinematográficas proporciona uma experiência estética, pois essa experiência se processa no encontro com o objeto artístico que faz a mediação com a realidade. O cinema possibilita abrir espaço, para a construção sensível de significados e sentidos, pois o mesmo objeto estético pode ser visto por várias pessoas, em um mesmo local, ao mesmo tempo, porém cada pessoa construirá representações em relação à tal experiência que está vivendo.

Sendo assim, a linguagem cinematográfica tem a condição de potencializar a capacidade interpretativa de professores e alunos, propiciando possibilidades de ensino voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, as competências para a participação social que incluem a criatividade, a capacidade de solucionar problemas, o senso crítico, as competências cognitivas que são articuladas com os conhecimentos e competências requeridas nas diferentes áreas do conhecimento, nos estudantes e nos professores em formação que conduzirão efetivamente esse processo pedagógico.

4.1 Por uma prática pedagógica a partir do cinema

Desde as últimas décadas do século XX, tem acontecido um intenso debate sobre a formação de professores na busca da valorização da área da arte como área de conhecimento, assim, a lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em artigo 26º no § 2º, reformulada na lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” e sobre “§ 6º. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo

“constando na lei 13.278 de 2016 (BRASIL, 1996, p. 16) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)” que apontam:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criativamente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 19).

O ensino de arte é colocado no mesmo nível das outras áreas do conhecimento, sendo uma grande conquista política. Entendendo a arte como um conhecimento extremamente necessário ao desenvolvimento do sujeito, sendo é, assim, incorporado ao currículo da educação básica. A arte ainda necessita ser mais valorizada como currículo, pois seus conteúdos possuem significados e interatividades e preza por valorizar a inclusão e a formação do indivíduo. O professor, sendo um mediador entre educação-arte-educando, tem que se voltar ao aprimoramento de suas práxis.

Conforme Ferraz e Fusari (1993, p. 33):

A importância da arte na educação consiste em uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do aluno não só em seus aspectos intelectuais, mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos.

A arte tem sua importância na sociedade, é parte integrante da vida social desde os primórdios da civilização. Já foi associada a muitas funções, teve várias utilidades, como registro do que se era vivido, como a busca pelo belo, a luta pelas causas sociais. Muitas são e foram as funções e, mesmo assim, ainda não há um entendimento verdadeiramente definido sobre o papel da arte na vida social. Constitui-se nas distintas manifestações criativas e culturais do ser humano, a fim de contribuir com a sua interação com o mundo. Artistas e críticos, quando tratam de definições para arte, parecem leigos ao tentar defini-la. Muitas obras estão acompanhando o momento e movimento histórico da multimídia, a qual era de reprodução digital e nunca esteve tão presente nas artes como agora. Não se pode negar, a arte caminhou lado a lado com o desenvolvimento humano. A arte perpassa historicamente as gerações e hoje é voltada para a era das tecnologias, essa nova era das imagens técnicas.

Segundo Flusser (2008), uma imagem técnica é toda e qualquer espécie de imagem produzida através de mediação de aparelhos, inclusive as imagens digitais. Somente após a apropriação da fotografia pelos artistas, quando começa a problematização do potencial criador da

fotografia, em um processo de incorporação pelas artes, o desdobramento do conceito da imagem passou a ser relacionado ao uso artístico que se faz dela. Assim como a fotografia, o cinema vem logo em seguida, como objeto de estudo das imagens técnicas, a imagem em movimento. Na utilização do cinema em sala de aula, constando conteúdo obrigatório, como componente curricular, a LDB dispõe na Lei Nº 13.006 de 26 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 1996, p. 16). Nesse sentido, entende-se a real importância do contato com a experiência do cinema para os estudantes e seu valor pedagógico, pois, para além de ilustrar conteúdos escolares, ele possibilita a formação estética que implica o desenvolvimento dos sentidos, sensibilidade, emoções e a criatividade indispensável à convivência humana, de possibilitar a criticidade e o desenvolvimento dos pensamentos necessários para se situar num mundo manipulável e de contradições.

Como imagem em movimento, o cinema nos sugere sempre um olhar, o olhar mais sensível diante de tudo, podendo referir-se, assim, a uma educação pelo olhar, como se a prática cinematográfica abrisse os olhos para ver o que ainda parece oculto e possibilitasse que esse olhar se construísse sem conclusões precipitadas. Um olhar que simplesmente contempla. Mesmo no silêncio do cinema, vem a motivar ideias, palavras, fazer pensar e falar. Promove e move os sentidos e as percepções acerca das imagens, das realidades e dos sons. Os filmes nos instigam a sair do lugar-comum e a conhecer outros lugares apresentados sensivelmente, atravessando fronteiras de mundo ligadas à condição humana, então, podemos dizer que as experiências cinematográficas se apresentam como uma possibilidade de formação estética, consequentemente, humana e política, pois têm a tarefa de exercitar percepções, sentidos e reações dos sujeitos vinculados às transformações “das inervações humanas” citadas por Benjamin (1994, p. 174).

A análise dos filmes provoca o pensar sobre a relação que se pode estabelecer com a educação, a partir de diversas perspectivas, no diálogo com as referências práticas e teóricas dos espaços educativos, em diferentes formas de ver e compreender a realidade da práxis educativa. O mundo da linguagem cinematográfica, da imagem em movimento permite a diversidade de olhares sobre os eventos ou temas veiculados nos filmes e isso permite a exploração pedagógica, visto que o cinema pode construir sentidos, emoções e significados ideológicos, sociais e políticos, podendo recriar e aproximar relações intersubjetivas da sala de aula.

A técnica cinematográfica permite um olhar sobre a realidade inacessível por outros meios: a câmera penetra no real como um cirurgião no corpo humano. Disseca a realidade, modifica seus ritmos, provoca choques pela mudança acelerada de lugares e situações. É a arte, portanto, mais próxima da sensibilidade do homem moderno (BENJAMIN, 2009, p. 174).

Ao ver o mundo sendo narrado e recontado pelo filme, pode-se pensar por contradição, no sentido do olhar de cada um, de diferentes maneiras, para o mesmo fenômeno. Leva-se a discutir e socializar coletivamente interpretações e conhecimentos culturais, assumindo o caráter holístico da formação humana em suas dimensões cognitivo instrumental, prático-moral e estético-expressiva. O envolvimento, nas obras cinematográficas, expressa-se historicamente, em lugares diferentes, com realidades peculiares, torna-se possível desenvolver e fortalecer contextos de crise, lutas sociais, buscando dar respostas aos problemas da realidade educacional.

Benjamin (1994) apontou que a linguagem cinematográfica tem grande potencial para a aprendizagem. Vem reconstruir a realidade para uma nova percepção da construção das individualidades e suas relações com a experiência crítica. Possibilita às massas um contato e relacionamento maior com a arte, um instrumento eficaz para a renovação da dimensão dos sentimentos.

Duarte (2002, p. 17) diagnostica que os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividade verdadeiramente educativa, como um recurso secundário em relação ao processo educacional, algumas vezes utilizados como um meio de “tapar buracos” na grade de aulas. O cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Mesmo sabendo que a arte é conhecimento, há dificuldades em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte). O filme não trabalhado, pedagogicamente, acaba por restringir a capacidades e mecanismos de aprendizagem, sendo visto apenas como um fim de críticas e não como uma possibilidade de transbordar inúmeras e múltiplas fronteiras interpretativas.

Há a necessidade de ser revista e admitida a relação que os filmes têm, de maneira participativa e de modo significativo da formação geral das pessoas, compreendendo na pedagogia do cinema as estratégias e recursos utilizados, para seduzir um grande número de pessoas, sobretudo, jovens. O contato com a linguagem da arte cinematográfica propõe uma aproximação, digamos assim, entre a realidade conectada desse aluno e a educação formal, reduzindo essa “distância” imposta nessa nova era digital. Permite uma conexão com a realidade de cada um e o mundo cinematográfico, numa proposta de produção com atividades que podem ser realmente atraentes e significativas.

As imagens transmitidas e visualizadas, por meio de filmes, permitem que se façam uma viagem ao mundo novo, a um desconhecido. Pode-se ir para qualquer lugar, conhecer diferentes linguagens, aprender diferentes culturas e se reconhecer e reconectar com sua própria cultura, com o intuito também, desse conhecimento construir responsabilidade, respeito ao próximo e à sua cultura, respeitando, assim, as diferenças.

Duarte (2002, p. 90) enfatiza essa afirmação, referindo-se ao cinema como “[...] um instrumento preciso, por exemplo, para ensinar respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas”.

Concebendo que a linguagem pode ser entendida como uma maneira de comunicação e promove interação social, os textos e filmes produzidos podem expressar sentimentos, ideias e opiniões. Faz o processo de enriquecimento com o outro, em ouvir, interpretar e respeitar a opinião dos que estão à sua volta e contrapondo, quando preciso, tornando um diálogo participativo ativo. Com o processo de produção de vídeos, promove-se a reflexão do uso da linguagem em uma análise crítica.

Benjamin (2012) refere-se ao cinema em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, em considerações a respeito do capitalismo e como o modo de produção se fez repercutir na cultura em massa, trazendo reflexões sobre como as técnicas de produção em série vieram influenciar a arte e a percepção do sujeito na sociedade moderna. Sua produção envolve o momento da criação até o destino final, é absolutamente destinado à massa, apreciação coletiva, não é uma obra destinada a classes específicas ou limitadas. Não sendo uma arte restrita e, sim, coletiva, para um todo, é uma arte acessível, aquilo que chega às “mãos” dos que não têm acesso às grandes obras de galerias. Nesse sentido, uma desvalorização do valor de culto ao cinema. Não apenas pelo fato de que nele o público vem como especialista, mas porque essa postura não exige atenção, avalia o filme, mas faz isso de forma distraída, sem nenhuma reflexão de sentidos. Assim, Benjamin assinala que a técnica do filme permite que uma análise mais detalhada da realidade que se mostra na representação, mas essa análise não pode ser feita sem uma devida crítica e reflexão.

Contudo o estudo do cinema pedagogicamente pela educação do olhar, na direção da produção e criação de novos referenciais estéticos ligados à educação, direciona ao professor o sentido da inserção, em uma perspectiva de formação, por meio das obras cinematográficas, promovendo a ampliação do imaginário social, ao mesmo tempo que vem mobilizando as mudanças individuais e coletivas em sala de aula.

Pensar no sentido de ampliação de repertórios que vinculem diferentes linguagens artísticas, o cinema, na direção da produção e criação de novos referenciais estéticos ligados à

educação como um todo, pode ser chamado de uma educação do olhar. Em uma perspectiva de formação estética e crítica, por meio de obras cinematográficas, ao ser posto diante de uma obra, assistindo a um filme, promove-se a ampliação do imaginário social, mobilizando mudanças individuais e até mesmo coletivas (em sua sala de aula e/ou nos espaços-tempos) em interação com outras pessoas.

Duarte (2002, p. 60) assinala que “o cinema é a mais autorreferente de todas as formas de arte”, está ressaltando o filme como um possibilitador de integração de novos saberes e maneiras de viver, por meio do imaginário social, do imaginário coletivo. Duarte (2002) ainda defende que cada um tem uma forma de relacionar-se com o cinema. Cada um desenvolve uma maneira, uma intuição, avaliações, gostos, sendo uma configuração de escolhas pessoais, uma sensibilidade que amplia seu próprio modo e tempo, intuitivo, subjetivo e intransferível.

Considerando esses elementos anteriormente apontados, pode-se visualizar uma relação do cinema com a formação e, por isso, acredita-se no seu potencial pedagógico. Já que pedagogicamente a formação dos alunos também é entendida e vista de maneira pessoal, singular, com diferentes trajetórias e processos formativos distintos, vivências que mobilizam conhecimentos e saberes diversos, o mesmo se dá na compreensão, abstração e contato com o objeto estético do cinema, os indivíduos se ‘formam’ por meio dessas mediações.

A opção pelo estudo sobre o cinema vem ao encontro da necessidade da experiência da formação estética, aqui entendida como um modo de viver a vida, como uma dimensão própria do humano em sua existência que envolve a sensibilidade, a emoção, imprescindíveis à vida. O entendimento da experiência estética diz muito sobre a prática docente, seja sob o ponto de vista da crítica ou como das possibilidades de sua transformação e fortalecimento do trabalho pedagógico, capaz de oferecer aos nossos olhos e à nossa reflexão uma compreensão de muitas questões que se passam no interior da escola e que permeiam as práticas docentes.

Segundo Adorno (1982), a experiência estética estaria revestida de força, para se impor aos produtos da indústria cultural, que reproduz a dominação da sociedade; há uma recusa em conceber a vida, em seus fins imediatos, potencializando o sujeito em sempre desejar buscar algo mais, que os ultrapasse. Adorno não concebe a experiência estética como um ato ou sentimento somente ligado à obra de arte, restrito na sua concepção ou conceito. A experiência estética supõe emoção, razão e reflexão muito além da obra de arte. Assim, a experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona, que nos faz perceber e conhecer o mundo e a despertar emoções e sentimentos que podem levar a outras formas de produção de conhecimentos. O sentido de experiência, em experiência estética, vem servir para educar nossa sensibilidade,

nosso pensamento, ampliando a forma de compreender a realidade e qualificando nosso agir no mundo.

Para Adorno (2006), compreender a prática docente, na perspectiva da experiência estética, é pensá-la na perspectiva da produção de condições de emancipação que supõe a necessidade de construção da consciência verdadeira, que é capaz de pensar e criticar a realidade social, política e econômica, a partir de elementos que a influenciam e fazem funcionar, permitir ao indivíduo encontrar um sentido que oriente sua vida.

O cinema traz em si a possibilidade de representar e reproduzir a realidade em suas infinitas formas. A recepção crítica do filme exige a atenção, um esforço de pensamento, perceber e reconhecer como as imagens estão apresentadas, como se relacionam com a fala e com as intenções do filme.

Deleuze (2007, p. 190) afirma: “tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador em vocês”. O cinema vem como propulsor de imaginários, como impulsionador de outras perspectivas sobre a experiência e sensibilidade estética na educação, propondo pensar os movimentos do cinema como dispositivo de formação.

Quanto à análise de filmes, Loureiro (2008, p. 137) considera que:

A própria análise dos filmes pode ser ampliada ao assumir o objetivo de não somente apontar os valores sociais presentes em um enredo, mas também examinar a própria forma artística em que se narra um filme e a partir da qual se promove uma determinada educação dos sentidos.

Nota-se que as considerações de Loureiro se encontram com as de Benjamin, consideradas na “Obra de arte na era da reprodutibilidade técnica” em relação que há entre o cinema, a maneira que o recebemos e como ele afeta nossa percepção, nosso modo de perceber tais produções. Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível para o cinema, em especial, para os filmes que são trabalhados e abordados dentro do processo de ensinar e aprender.

Na perspectiva estética, o aluno pode ser convidado a ter contato com o filme, ele pode desenvolver sentimentos e pensamentos empíricos, em seu processo histórico e é mobilizado a produzir reflexões a partir dessas experiências já vividas. Possibilita uma gama de sentidos, sensações, compreensões, reflexões e, juntas, permitem ampliar a leitura e interpretação sobre uma problemática. Outro ponto importante é a leitura didática adquirida, pois, ao se propor uma dinâmica cinematográfica, ela sempre vem atrelada a um contexto disciplinar e, neste sentido, ao ter

contato com o filme, o aluno faz essa associação com a disciplina abordada anteriormente, dialogando, permitindo ampliar as compreensões relativas às suas questões específicas. Assim, quando associamos a experiência cinematográfica em sala de aula, ela está relacionada a um objetivo didático, sempre com uma intencionalidade e cuidado, não se reduzindo à ilustração, como uma mera cena de conteúdo.

O filme, ao ser observado com olhares contemplativos, detalhando seus lineares, apurando os sentidos e capacidades perceptivas, ao ser analisado criticamente, permite ao sujeito um caminho para a verdadeira racionalidade e experiência estética. A educação estética pelo cinema, por meio do despertar e o saber conhecer os sentidos e sentimentos, que são proporcionados pelo contato com o objeto estético, causa no sujeito uma percepção e apropriação de construção do eu, da construção humana, da capacidade criativa, crítica e do se perceber como um ser, e não como mais um entre milhões, o saber fazer a diferença em suas ações. Ao perceber o filme como uma possibilidade de formação, alcança-se maior compreensão que não se restringe somente às técnicas e metodologias, para ensinar e aprender, a formação perpassa por emoções, por sentimentos, conflitos e inseguranças, o que impede que se siga um caminho linear e único.

Sendo assim, o professor, enquanto mediador do processo de ensino, precisa não só pensar sobre como trabalhar com cinema, mas começar a vê-lo como dispositivo para a ressignificação de sua formação docente, aprender a ler e perceber os aparatos tecnológicos, em especial citado, para que possamos estabelecer relações mais profundas com esses aparatos e com o que eles possam oferecer. Ver como uma possibilidade de diálogo entre educador e educando. Perceber a oportunidade da sua utilidade, permitir o alcance de um olhar mais sensível, desenvolvendo as percepções estéticas e construir didaticamente estratégias e recursos pedagógicos para que possam os alunos aprender e usufruir dessa experiência e extrair dela o que melhor lhes for oferecido.

Segue-se um pressuposto de que os indivíduos se formam por si mesmos e por meio das mediações, que são os suportes que permitem a possibilidade de formação. O professor mediador e o processo educacional, em suas práticas pedagógicas pensadas no sentido mais efetivo, funcional, humano, direcional, conclusivo, único, estético, formativo e nas demais direções e leques que abrange, pode permitir que o indivíduo se torne sujeito-ator de seu processo de formação, levando-o à construção de si, como um sujeito crítico e ativo perante a sociedade, por meio da apropriação de sua trajetória.

Assim, o cinema tem o poder de atuar como um agente de socialização, educando e formando o indivíduo em âmbito cultural, social e político. É parte integrante e fundamental

dos processos de produção e circulação de significados e sentidos, ao modo de ser, de pensar, conhecer o mundo, de se relacionar com a vida. O cinema nos faz pensar e pode propor novas formas de viver e habitar no mundo.

4.2 Caminhos pedagógicos mediados pelo cinema

Assistir a um filme não quer dizer simplesmente saber interpretá-lo, adquirir conhecimento ou então saber relacionar os conteúdos ou a forma estética com conceitos filosóficos. Uma abordagem de foco na cena, enredo ou em uma ilustração de conceito apenas não constitui ou contribui devidamente, para uma construção de aprendizagens e a formação de qualidade, que tem seu foco no “todo” da obra cinematográfica, produzindo assim efeito de experimentação no sujeito, provoca o pensamento, sentidos e sensações, constrói conceitos filosóficos, ou seja, produz aprendizagens significativas e efetivas. Para criar-se conceitos, a partir da experiência pedagógica cinemática, é necessária a mediação do professor em torno de um contexto, direcionamentos para determinados aspectos dos conteúdos e da forma da produção, uma iniciação prévia de construção de uma nova racionalidade estética, em relação à imagem, num direcionamento do olhar, numa verdadeira pedagogia da imagem.

Direcionando a intenção do uso pedagógico do cinema, a partir de fundamentos filosóficos que podem constituir uma racionalidade estética, conforme abordamos anteriormente, com base em Benjamin e Flusser, entendemos que os educadores poderão direcionar e construir experiências pedagógicas significativas com os estudantes. Esses referenciais da filosofia, somados à imaginação e à criatividade dos sujeitos do processo pedagógico, permitirão inaugurar trajetórias de formação com a mediação de imagens técnicas associadas à interpretação dos objetos e fenômenos da realidade, superando condições de alienação e da racionalidade instrumentais próprios da estetização do mercado capitalista.

O olhar é preciso ser ‘treinado’ a ver a obra. Os alunos poderão ser direcionados para interpretar o filme e apresentar conclusões construídas a partir das orientações e atividades propostas pelo professor. É um despertar de diversas perspectivas e interpretações do filme que permite apropriar-se de conceitos, produzir sensações e gerar experiências estéticas capazes de associar sentimentos com a apropriação de conteúdos socialmente significativos.

A escolha do filme pelo professor deve ser intencional, programada, preparada e planejada. Consciente e direcionada à dinâmica e ao trabalho em aula a qual deseja proporcionar. Entender a proximidade da vivência dos alunos. Verificar o tempo do filme e as possibilidades que possui, para que se consiga trabalhá-lo na íntegra, visando ao acolhimento e conforto dos

alunos, pois é necessário lembrar que as salas de aulas não dispõem do mesmo conforto das salas de cinema, muito menos o dos lares. A adequação e abordagem acontece por meio de reflexões prévias sobre os objetivos propostos gerais e específicos. Alguns fatores podem vir a ser influenciadores de escolha, como as possibilidades técnicas e organizativas na exibição do filme para a classe específica, articulação com o currículo e com o conteúdo discutido, com as habilidades e conceitos desejados, adequação à faixa etária e se encontra na etapa específica na relação ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é extremamente importante a avaliação prévia da obra a ser apreciada, que seguirá os requisitos pré-dispostos e exigidos na disciplina trabalhada; o tempo de duração irá se enquadrar com o tempo da aula ou deverá haver manejo de aulas ou se trabalhar de maneira interdisciplinar com outros professores em outras disciplinas, de maneira planejada e acordada; atentar para questões materiais e psicológicas relacionadas pedagogicamente à didática, em qualquer que seja a dificuldade apresentada; deve-se haver planejamento e articulação no desdobramento das dificuldades; o importante é conhecer os limites e tentar saná-los no intuito de trazer a melhor atividade didático-pedagógica possível.

A articulação com o currículo e com os conteúdos, habilidades e conceitos é outro nível de problema e possibilidades do uso do cinema na sala de aula. Essas são três categorias básicas em relação ao ensino-aprendizagem escolar, descreveu Napolitano (2019):

- a) Conteúdo curricular: abordagem com filmes que possam abranger os diversos temas e conteúdos curriculares das disciplinas que formam a grade curricular;
- b) Habilidades e competências: projetos com filmes em sala de aula, um trabalho sistemático e articulado pode desenvolver competências e habilidades diversas relacionadas à leitura, narrativa, decodificação de textos e signos não verbais, sensibilidade estética, criatividade artística intelectual, capacidade crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo, em torno das mídias e da indústria cultural. Pontual e consequentemente, tornar-se um consumidor desse mundo contemporâneo, mais crítico e exigente;
- c) Conceitos: os conceitos presentes nos argumentos, roteiros e situações direta ou indiretamente que estão sendo relacionadas aos filmes e selecionadas pelo professor são imensuráveis, podem ser retirados diretamente do seu conteúdo ou a partir de debates e problemas que possam surgir de atividades com cinema em seu trabalho em sala de aulas e em seus projetos.

[...] trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2019, p. 11).

Entendendo a grande importância do trabalho com cinema em sala de aula, o professor precisa refletir e adotar as melhores estratégias a serem utilizadas, relacionadas e direcionadas para o público-alvo da atividade planejada, conhecendo seus limites e suas possibilidades, a faixa etária de aprendizagem, observando o repertório cultural/visual cinematográfico dos alunos. Pode utilizar previamente algumas perguntas para direcionar seu planejamento, entre elas: Quais os objetivos didático-pedagógicos da atividade? Quais os conteúdos serão abordados? O filme é adequado à faixa etária e escolar do público-alvo? O filme poderá ser exibido na íntegra ou deverá ser por algumas cenas? O público-alvo já assistiu a filmes semelhantes? São questões que podem nortear o planejamento da atividade.

É necessário se atentar para um cuidado e respeito, em relação aos valores culturais, religiosos e morais dos alunos e suas famílias (mesmo discordando deles), na escolha de filmes, que de algum modo possam entrar em conflito com esses valores que venham constranger de alguma maneira seus alunos e/ou familiares. Isso não é uma questão somente de empatia, mas, sim, de não bloquear a ação de assimilação de um filme, em consequência da precipitação em exibi-lo a uma turma de estudantes que não tenha o preparo para aquele tipo de história ou conteúdo, seja por algum limite cultural, moral ou religioso. Em síntese, atentar-se sempre para a adequação à faixa etária (classificação indicativa do filme), à etapa de aprendizagem escolar (níveis e ciclos), adequação ao repertório e aos valores socioculturais.

O cinema pode ser utilizado desde os primeiros anos escolares, pois as crianças desenvolvem a habilidade de ler imagem em movimento desde cedo e são muito adaptáveis para interpretar filmes. O uso do cinema como atividade pedagógica não pode ser considerado uma atividade isolada, visto que estimula outros tipos de aprendizagens de conteúdos e habilidades, em diferentes áreas como música, arte, matemática, história, informática, códigos e linguagens, cidadania e ética, geografia, ciências, educação física. O aluno na faixa etária pré-adolescente começa a desenvolver o olhar sobre o mundo e suas regras de funcionamento, identificando as diferenças entre os vários sistemas de culturas, épocas históricas e civilizações extintas, e os filmes poderão trazer um choque de civilizações e culturas, épocas diferentes e tempos imemoriais, descobertas e invenções.

O cinema no Ensino Médio e na adolescência, uma boa parte das produções cinematográficas voltadas para essa faixa etária é mais comercial, pelo perfil consumidor em busca do

entretenimento para a satisfação do prazer. É possível perceber toda uma gama de subgêneros voltada para atender essas demandas e interesses. Nesse tipo de produção, é possível encontrar filmes densos e profundos, como clássicos, descobertas de amor e do sexo, sobre drogas e aids, etc. Nessa faixa etária, concentra-se a fase de maior expansão da capacidade de interpretação e senso crítico.

4.2.1 Cinema como mediação didático-pedagógica

O cinema, em sala de aula, pode ser abordado e utilizado pelo conteúdo, pela linguagem ou pela técnica. Seriam os três elementos mais importantes presentes nos filmes a serem trabalhados pedagogicamente.

a) Abordagem pelo conteúdo:

- Fonte/Foco: o filme utilizado como fonte. O professor direciona a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, roteiro, personagens, valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. Mesmo quando o filme estiver articulado a um conteúdo curricular ou a um tema específico, ele vai delimitar a abordagem e levar a outras questões. Interessante, nesse caso, planejamento na construção de dinâmicas, para fugir daquelas aulas que utilizam o filme de uma maneira mais escolarizada, que não possibilita muito a abertura para novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Essa abordagem permite, a partir das representações do filme escolhido, o exercício de aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu senso crítico, em relação ao consumo de bens culturais, ao desenvolvimento da experiência estética.
- Texto gerador/secundário: o filme como texto gerador vem com menor comprometimento no filme em si, a partir do qual se constrói a dinâmica a ser seguida. Segue os mesmos princípios da abordagem anterior, com a diferença de que o professor tem menor comprometimento com o filme em si, com sua linguagem, estrutura e suas representações e maior com as questões e os temas (políticos, morais, ideológicos, existenciais, históricos, etc) que suscita. Essa abordagem é mais eficaz nos anos iniciais e turmas com mais resistências à utilização da linguagem cinematográfica. O importante aqui é não ficar apenas no filme como “ilustração”, mas usar criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos.

b) Abordagem pela linguagem

- O professor não trabalha com as questões de conteúdo e representação narrativa do filme em si (a “história”), mas quando se utiliza do filme como uma atividade para o exercício do olhar cinematográfico, formação do espectador, elaboração e aprimoramento de outras linguagens expressivas motivadas pelo filme em questão, mas não se preocupando em analisá-lo de forma estrutural e abrangente. Aqui se pode enfatizar o trabalho com a consciência estética, com a formação de uma nova visão, de um novo conhecimento por intermédio das imagens. A pedagogia da imagem se deixa frisar por esse olhar em direção a uma racionalidade formadora, em uma visão que abrange além do olhar, constrói-se na criticidade em relação às obras cinematográficas, sendo esse o ponto crucial apoiado nesse trabalho.
- Educando o olhar do espectador: um ou mais filmes escolhidos independente de seu conteúdo. O professor não precisa centrar sua abordagem no tema e conteúdo do filme, roteiro e representação. Ele pode estimular o desenvolvimento de habilidades e competências diversas, menos ligadas à problemática e discussão sobre o conteúdo do filme e mais relacionadas às formas narrativas e aos recursos expressivos que o cinema, como linguagem, possui.
- Interagindo com outras linguagens (verbais, gestuais, visuais): como na abordagem e atividade anterior, os filmes, independentemente da análise e problematização do seu conteúdo específico, possibilitam desenvolver outras habilidades, centradas na manipulação e decodificação de linguagens diversas (verbais, gestuais, visuais). Com base em atividade com filmes, outras atividades e interações podem ser desenvolvidas, envolvendo desenvolvimento de textos, valendo-se do roteiro original do filme, criação de outras situações e desenlaces, expressão corporal por meio do estudo dos personagens e as cenas, reprodução (em forma de desenhos, esculturas e gravuras) de cenários e figurinos e dramatização de algumas passagens pelos alunos.

c) Abordagem pela técnica do cinema

- Outro aspecto importante é o estudo das técnicas e tecnologias que tornam o cinema possível, desde a filmagem até a exibição, em mídias variadas. É uma abordagem alternativa ao conteúdo e representações dos filmes selecionados

pelo professor. Um campo em que se podem debater diversos processos e etapas de construção dos filmes, independentemente de seu conteúdo. Podendo ser mais apropriada às áreas de ciências naturais (biologia, física e química), mas não quer dizer que não possam ser utilizados os argumentos, diálogos, sequências a serem trabalhados em conteúdo de outras disciplinas.

- Na filmagem: materiais utilizados (figurino, cenário, maquiagem); efeitos mecânicos (instrumentos para movimentar as câmeras, recursos para cenas de ação), ópticos (iluminação do estúdio, lentes e filtros utilizados pela câmera) e efeitos gerais de estúdio (explosões, incêndios, inundações, desabamentos, etc).
- Na revelação e conservação da película de celuloide: processos químicos e físico-químicos utilizados na revelação do negativo, dificuldades de guarda e transporte das cópias dos filmes disponíveis; processos e técnicas de restauro de películas filmicas antigas ou danificadas. Esta atividade é complementada, ou um bom complemento a ela se dá com visitas à cinemateca, museu de imagem e do som, cineclube ou cinema da cidade.
- Na edição e pós-produção: efeitos de continuidade dados pela montagem; efeitos especiais da edição por processos físico-mecânicos ou digitais, sincronização do som e trilha sonora com os fotogramas.
- No marketing, distribuição, exibição e na telecinagem: processos e tecnologias envolvidos no marketing por várias mídias e distribuição do filme por comunicação e transporte; tecnologias, matérias e processos envolvidos na exibição de um filme na sala de cinema; processos, materiais e tecnologias envolvidas na telecinagem.
- Essa abordagem é mais específica e é necessário se pensar em trazer a questão da valorização da dimensão da arte do cinema, para que a abordagem não fique centrada na técnica, mas em uma construção da arte cinematográfica, quesito importante, em como se dá o processo de construção, detalhes e limiares artísticos até o produto final, como todo conjunto é pensado e trabalhado.

4.2.2 Aspectos estéticos a serem delimitados

- a) A atitude estética: A experiência estética é contemplativa e não imediata. Não busca a lógica da verdade. Permite o conhecimento, por meio do contato com o objeto

artístico, na construção que o sujeito dará em significados e sentidos, após experimentação dessa relação;

- b) **Gosto e Subjetividade:** A experiência estética prioriza o ‘conhecer’ e não o ‘preferir’, então, nesse caso, ter gosto seria ter capacidade de julgamento sem preconceitos. Assim, sempre há possibilidades de experimentação sobre o que a obra está proporcionando, tornando-se sempre disponível a experiência por completo;
- c) **A Recepção Estética:** O sujeito precisa estar disposto e liberto de preconceitos e estigmas no contato com a obra artística. Somente assim obterá uma autêntica experiência estética, vislumbrando o que a obra pretende mostrar, vivendo a arte como tem que ser vivida, sem julgamentos;
- d) **A Compreensão pelos Sentidos:** A arte vem sempre como um desafio para as capacidades perceptivas e emocionais do sujeito. Quando há a contemplação sem julgamentos ou preconceitos que possam impor limites a experiência estética, todo o ser pensante e sensível se faz presente. Aguçando a sensibilidade, enriquecimento intelectual e emocional, por meio desse prazer que a compreensão estética proporciona, em seu pleno conhecimento e desenvolvimento.

4.2.3 Algumas propostas de mediação de cinema e vídeos

- a) **Vídeo como sensibilização:** o contato com o objeto estético (o filme/arte), o desenvolvimento da sensibilidade na construção de sentidos, permitirá a formação de uma nova racionalidade estética, advinda desse processo integrado do aprender com o cinema. O assunto interessante a ser tratado, poderá despertar, além de tudo, a curiosidade e motivação, para novos temas e debates, facilitando o desejo às pesquisas que aprofundem as novas dinâmicas e didáticas. Sendo assim, a escolha pelo filme mais adequado ao trabalho proposto, que traga a reação do “choque”, a estranheza em percepção de sentidos e sentimentos, na direção a construção de aprendizagens, é essencial para essa linha didática;
- b) **Vídeo como ilustração:** o vídeo mostra, muitas vezes, uma história, ajuda a contar o tempo que não foi vivido pelos alunos, ajuda a contar os tempos passados, projetando o espectador pelo cenário, cenas, sons, aos tempos que se passa nas cenas. Ajuda a mostrar aquilo que se fala em aula, em cenas. Traz para a aula a realidade distante dos alunos. A vida se aproxima por meio dos vídeos. Nesse sentido, abrange várias áreas do conhecimento, recolhe conhecimentos prévios dos alunos, em suas

memórias, em experiências de relatos, histórias e aprendizados passados anteriormente, seja por meio da comunidade familiar ou escolar. Pode reviver o passado, entender o presente e estabelecer perspectivas para o futuro;

- c) Vídeo como simulação: Uma ilustração mais sofisticada, que se pode simular experiências de laboratório, poderia ser perigoso e arriscado, levaria muito tempo a ser realizada e, com o vídeo, passaria a ser feita em segundos, ou até mesmo algo impossível de ser realizado pessoalmente, mas que traz uma experiência quase real aos olhares dos alunos. Apostando no imaginário, podemos dizer, até mesmo lúdico, pois quando se diz em trazer uma experiência quase real aos olhos, pode-se desenvolver várias possibilidades, utilizando técnicas audiovisuais disponíveis, desde que tenha direcionamento consciente e planejado pelo professor;
- d) Vídeo como conteúdo de ensino: mostra determinado assunto de maneira direta ou indireta. De maneira direta, informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação, sem deixar espaço para interpretações errôneas, permitindo discussões orientadas e sanando dúvidas pertinentes, nesse caso, o professor mediador tem maior domínio da didática utilizada. De maneira indireta, quando se fala de um tema ou assunto permitindo que seja abordado, a partir de múltiplas interpretações e de formas interdisciplinares, propicia discussões e abordagens, permitindo opiniões e argumentos, tendo ponto central da aprendizagem a construção coletiva do conhecimento mediante a interação e argumentação crítica;
- e) Vídeo como produção: Esse ponto é superinteressante, visto que pode ser trabalhado como uma dinâmica de construção cinematográfica. Não em grandes enredos, mas em pequenas filmagens, pequenos vídeos, realizados com os dispositivos eletrônicos dos próprios alunos, que, nesse momento, já possuem uma consciência estética do fazer artístico e uma visão crítica sobre os aparelhos geradores das imagens. Assim, pontua-se três possibilidades para essa construção:
 - Documentação, registro de eventos, aulas, experiências, entrevistas, depoimentos e estudos do meio: É a documentação do seu trabalho, ter o próprio material em vídeo, assim como tem apostilas e livros como material preparado para aulas. Gravar material audiovisual para ser utilizado didaticamente em suas aulas. De maneira consciente e respeitosa, com planejamento e orientação do professor, o aluno registra os momentos que acreditam ser pertinente e necessário de uma memória registrada tecnicamente. Também funciona para os professores como um auxílio para seus registros e planejamentos e preparações das aulas.

- Intervenção: interferir, modificar um determinado material já existente, acrescentando uma trilha sonora ou editando de forma compacta, introduzindo cenas com novos significados. Nesse caso, assim como o professor modifica textos para poder utilizar em aula, pode, com respeito e ao vídeo, modificar, à medida que necessitar, para utilizar didaticamente, em sua dinâmica em sala, perder o medo desse recurso, acrescentando novos dados e interpretações, aproximando o contexto dos alunos. Orientando, assim, os alunos a utilizarem da mesma técnica, ao produzirem trabalhos com essa modificação artística, sem que venha ferir as normas legais das obras, mas que possam criar, construir e modificar, à medida que possam utilizar nas dinâmicas em sala de aula, com auxílio tecnológico mediado pelas imagens em produção.
 - Expressão: forma nova de comunicação, adaptada à sensibilidade das crianças e jovens. As crianças adoram fazer vídeos, e a escola precisa se adaptar a essa nova realidade, incentivando a produção de pesquisas em vídeo aos alunos, numa dimensão contemporânea que integra linguagens lúdicas que permitem brincar com a realidade, com a miniaturização da câmera, levando junto para qualquer lugar, filmar é uma experiência envolvente tanto para as crianças quanto para jovens e adultos. Os alunos podem ser incentivados, nas produções de trabalhos interdisciplinares, a fazer programas informativos para serem veiculados dentro da própria escola para que todos possam assistir a eles. A educação por imagens, por meio da pedagogia da imagem, vem conduzir o aprendizado sobre a utilização das imagens em meios tecnológicos e digitais. A educação digital caminha para o uso consciente e crítico, entendendo sobre a liberdade e os respeitos, bem como compreender os métodos de manipulação e o saber agir contra o se posicionar como agente atuante nesse jogo tecnológico.
- f) Vídeo espelho: o ‘eu me vejo na tela, me compreendo’. Intenção é a descoberta, percepção de si, do corpo, dos gestos. Uma visão do grupo, podendo ser feita como uma análise individual ou coletiva, dando incentivos à participação e interação, com espaços de fala em que até os mais retraídos consigam se sentir como parte do grupo e participem. Esse método pode ser visto como um grande auxílio aos professores, visto que se pode observar a dinâmica, oratória em comunicação e interação; percebe-se os pontos a serem melhorados na sua didática ao rever as gravações. Aos alunos é um grande incentivo à comunicação e interação, pois os jovens têm uma facilidade imensa em gravar vídeos e se comunicar, expressando-se com danças,

cantos, diálogos, nas redes sociais e trazer para sala de aula, em dinâmicas, além de trabalhar conteúdos de ensino-aprendizagem, é enfatizada a interação, comunicação e socialização do grupo, em que todos de modo participativo trabalharão em prol do desenvolvimento da didática. Aos que são mais extrovertidos e possuem mais desenvoltura, nas criações de vídeos, podem compreender e ter ciência do melhor uso consciente aos que são inibidos e não costumam utilizar esse meio como interação, possam conhecer, aprender e começar a se comunicar por essa via.

- f) Vídeo como integração/suporte de outras mídias: Esse caso pode ser utilizado como uma maneira de discussões e argumentações com o intuito de construção crítica, em experiências ético e estéticas em direção à emancipação. Aqui sugerimos duas possibilidades:
- Vídeo como suporte da televisão e do cinema: Gravar em vídeo algumas cenas de novelas ou programas de televisão com temas importantes para serem abordados em aula. Filmes ou documentários que ampliam o conhecimento sobre cinema e linguagem audiovisual a serem levados, para discussões argumentativas direcionadas e que contribuirão para a mediação da construção do conhecimento;
 - Vídeo interagindo com outras mídias: com computador, CD-ROM, videogames, internet como vídeo interação às redes sociais, na gravação de stories do Instagram, Facebook e TikToks. Explorar o que a tecnologia trouxe como um auxílio e, assim, contribuir para o desenvolvimento escolar, pois a escola necessita caminhar junto com a evolução do mundo, não a negá-la. A utilização inteligente dos meios tecnológicos vem, por meio de uma educação que contemple o entendimento desses recursos e o melhor método e maneira de serem usados, em favor do desenvolvimento, sem deixar-se aprisionar pelos fetiches que possam trazer. Desse modo, apostar na pedagogia da imagem é olhar e educação visual como um meio, para uma emancipação e conscientização do sujeito, que não se deixe dominar pela magia da tecnologia e seus recursos, mas jogar com elas, utilizando a seu favor.

Compreendendo como se pode construir percursos didáticos e experiências pedagógicas mediadas pelo cinema, é importante ter ciência de alguns dos maiores erros cometidos ao trabalhar a didática sem planejamento e direção. Sendo assim, o professor José Manuel Moran, de novas tecnologias da ECA-USP e da Universidade Mackenzie, em um artigo publicado na

revista Comunicação & Educação, enfatiza os vários usos do cinema e vídeo na escola, entre as considerações, pontual os usos inadequados mais comuns utilizados (MORAN, 1995).

4.2.4 Usos inadequados do cinema e vídeo na escola

- a) Vídeo-tapa-buraco: utilizar do cinema em aula, quando há um problema inesperado, como a ausência de um professor. Esporadicamente pode ser útil, porém cria no entender do aluno um efeito associado ao ato de não ter aulas desvalorizando assim a função do uso do vídeo didaticamente;
- b) Vídeo-enrolação: exibi-los sem ter muito ou nenhuma ligação com a didática da aula. O aluno percebe quando o vídeo é usado para camuflar a aula, pode até concordar momentaneamente, mas logo vem a discordar se tornar um hábito;
- c) Vídeo-deslumbramento: o professor que acaba de descobrir a dinâmica e fica fascinado por ela costuma empolgar e querer passar vídeos, em todas as aulas, sem se preocupar com a didática e dinâmicas pertinentes, sendo o uso exagerado empobrecedor das aulas e causador de diminuição de sua eficácia;
- d) Vídeo-perfeição: professores que simplesmente questionam todos os vídeos possíveis, porque possuem defeitos de informações ou na forma estética. Nesse sentido, pensar nos ‘defeitos’ que o filme possa ter na avaliação prévia da didática, ao ser considerada com um intuito de que tais concepções podem ser trabalhadas e utilizadas mediante a conceitos pré-estabelecidos e discutidos nas atividades de percepção junto aos alunos. Então, algo que poderia ser visto como algo excluído, pode acabar sendo uma maneira de ensino-aprendizagem;
- e) Apenas vídeo: exibição de um vídeo de uma maneira neutra, sem fundamento, sem intenção, apenas por exibir, não é satisfatório pedagogicamente. O vídeo precisa ser discutido, ser integrado com o assunto da aula ou com assuntos pertinentes e importantes, serem citados e discutidos no momento, mas não serem simplesmente algo nulo e neutro apenas.

Ao se utilizar o filme, como mediação da dinâmica de construção do conhecimento, na exploração de sensações e conseqüentemente na construção de sentidos, não é interessante fazer interrupções constantes. No sentido de que o professor pause cenas para introduzir comentários, ou mesmo a interrupção do filme por falta de tempo, e ele ficaria por ser terminado em uma próxima aula, ou próxima semana, ambas as situações acabam por não produzir bons resultados.

Interromper o processo educativo, em seu pleno desenvolvimento, é um dos maiores erros do professor, por isso, o planejamento é extremamente necessário. Ao apreciar a obra como um todo, em um processo reflexivo, o aluno está desenvolvendo sensações e experimentações, na construção de sentidos, problematizações, experiências e conceitos. A interrupção desse processo é uma enorme falha, pois perde-se o foco e o interesse pela apreciação, sendo vista essa dinâmica como fracassada.

Benjamin retrata que o filme não permite contemplação somente ao movimento, mas, ao produzir um efeito de choque, que produz sentidos e fixa a atenção àquilo que está sendo exibido. Por meio da racionalização das imagens, o homem é capaz de construir significações que afetam seu comportamento, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento e ampliação da capacidade de ler a realidade. A imagem, então, representada na montagem dos filmes, afeta a percepção humana, potencializa o pensamento e a reflexão do homem contemporâneo que tem um potencial cognitivo avançado.

A experiência estética mediada pelo filme se dá, por meio da compreensão do filme como um todo, sua montagem, utilização de técnicas cinematográficas e entendimento das intencionalidades dos realizadores. O cinema, por mais que se apresente como um mundo de ficção, permite a construção de reflexões que podem nunca terem sido feitas pelo sujeito, que passa a perceber no cinema um elemento motivador e impulsionador de problematizações filosóficas, pensar e avaliar de maneira crítica uma determinada situação ou contexto que anteriormente não seria percebido pelo sujeito.

[...] o trabalho sistemático e articulado com filmes em salas de aula ajuda a desenvolver competências e habilidades diversas, tais como a leitura e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não-verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem a capacidade crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural (NAPOLITANO, 2019, p. 18).

Trabalhar pedagogicamente o cinema é um campo riquíssimo para a contemplação escolar. Além de extremamente didático, o leque de ofertas vem como uma enxurrada de possibilidades. Perante tantas competências e habilidades descritas, cabe ao professor o entendimento e a qualificação para que possa proporcionar aos alunos a experiência que traga a verdadeira aprendizagem. Construção de uma racionalidade que envolva sentidos e extravasem sentimentos, que desenvolva pensamentos e ações críticas, que traga o choque de percepções e entendendo os meios de manipulação em massa, opondo-se e agindo em prol da liberdade. De

acordo com Deleuze (2007, p. 193), “A imagem cinematográfica deve ter um efeito de choque sobre o pensamento e forçar o pensamento a pensar tanto em si mesmo quanto no todo. É esta a definição precisa de sublime no cinema”.

O ato do pensar racionalmente, por meio do impacto causado pelo choque, em contato com a obra, explora as demais sensações no sujeito, levando-o à construção de sentidos, uma experiência. Quando se exterioriza o sentimento construído, coloca-se a racionalidade direcionada à ação ativa. Entende-se, assim, a experiência trazida pelo cinema como necessária, construtora de sentidos, trazendo a racionalidade estética na vivência das ações críticas. Essa possibilidade só é construída a partir da educação por meio da imagem. Diante disso, a pedagogia da imagem vem como um progresso, um caminho para a libertação em direção à emancipação que tanto se busca ao sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo bibliográfico, teórico-prático, referenciado no pensamento dos filósofos Walter Benjamin e Vilém Flusser, apontando fundamentos epistemológicos e estéticos da pedagogia da imagem, abordando o sentido da presença das imagens técnicas no processo educativo e relacionar as imagens técnicas à construção pedagógica.

Pelo fato de que os aparelhos fazem a mediação da comunicação e que produzem principalmente imagens, estarão cada vez mais presentes na relação entre professores e alunos, atentou-se para uma nova construção pedagógica, mediada por imagens técnicas e pela necessidade de uma nova forma de racionalidade estética, para organização do trabalho pedagógico. Analisando o conceito das imagens técnicas, denominadas assim por Flusser, as imagens são produzidas por aparelhos, que foram programadas para esse fim. O filósofo dedicou uma boa parte de sua vida filosófica no estudo da relação entre o sujeito e a imagem técnica. Sua crítica vem apontar a força que as imagens possuem no tempo presente, com a superficialidade nas telas.

Conhecendo todo o processo da escala de abstração, pode-se entender que o conhecimento científico, capaz de produzir as câmeras fotográficas, para a produção automática de imagens, só foi possível graças ao desenvolvimento da escrita, no período histórico. Porém, agora vivenciando o período pós histórico, as tecnoimagens vêm abstraindo e substituindo conceitos da história, que, com a escrita linear, trazia em seus textos uma explicação para as imagens, mas, com o passar dos tempos, assim como as imagens, os textos progressivamente se tornaram menos mediação com o mundo. Flusser discorreu que a descrença nos textos se deu pela consequência de seu mau funcionamento, o qual vinha por consequência na crise dos textos, pela sua descrença. Assim então, foi surgindo as tecnoimagens que vieram reintroduzir as imagens na vida cotidiana, encarregando-se de trazer a magia novamente à vida, mesmo que ainda a cultura enfrente problemas de assimilação das novas categorias prescritas nos aparelhos que produzem imagens.

Com isso, os aparelhos produtores dessas imagens demonstram e montam uma realidade moldada, colocando o mundo como uma produção calculada. Nos dias atuais, grande parte da massa não reflete sobre as imagens técnicas, crendo ser a realidade, reage basicamente como algo mágico, voltando lá no começo das eras, na fase pré-histórica na qual os homens das cavernas observavam as imagens refletidas nas paredes e viam algo mítico, ou mágico.

Flusser apontou que a maioria das pessoas da sociedade da pós-história se tornou ‘funcionário’ quanto aos aparelhos programados. Diante do comportamento programado, seu

consumo e funcionamento, o homem não tem liberdade de manipulação. Cada ação já é pré-programada pelo aparelho, então, ele agiria somente na ilusão de uma liberdade aprisionada dentro das possibilidades. Em suas palavras, os aparelhos não trabalhariam em si, em empenhar-se para executar uma ação, sendo assim, não modificariam o mundo. Sua razão seria a de modificar a relação do homem com o mundo. Com os diversos avanços tecnológicos, o mercado digital, a propaganda e a comercialização fizeram com que o acesso aos aparelhos começasse a ser mais acessível à massa. Nesse sentido, a apropriação ilusória do comando faz a magia acontecer, cujo sujeito ilude-se no poder criado em suas mãos, no teclar de seus dedos a criação da realidade na democratização do ato fotográfico. Basicamente todos os aparelhos celulares possuem essa função e disponibilizam aos usuários o ato de tirarem fotos em todo e qualquer momento, acreditando-se um registro fiel da realidade. Porém, como já sabemos, não há um deciframento dessas imagens produzidas, observada e citada por Flusser como os usuários sendo, ainda, analfabetos em relação às imagens técnicas.

A essa relação da produção exacerbada de imagens por esses aparelhos que estão à mão, Benjamin traz reflexões marcantes, pontuando a reprodutibilidade técnica, a reprodução das imagens e a sua massificação, que gerou mudanças na concepção e percepção humana em relação às obras de arte. Para ele, a obra perderia sua essência, sua unicidade, sua aura, quando reproduzida. Ao sujeito que observasse sua reprodução não sentiria aquela sensação única, que sentiria na presença no objeto artístico real.

Benjamin e Flusser abordaram várias questões que perpassam o campo epistemológico e estético, com destaque para o poder das imagens técnicas na vida humana. Em nossa pesquisa, buscamos realizar problematizações e estabelecer relações oportunas, principalmente, no que diz respeito ao contexto educacional com foco no trabalho pedagógico.

Os aparelhos que produzem imagens técnicas, vistos como vilões no interior das escolas, ganham cada vez mais força e espaço na vida das pessoas da sociedade e que estarão mais presentes nas relações de aprendizagens concretizadas por professores e estudantes. É inegável dizer que, nos dias atuais, pessoas consigam ‘viver’ sem esse ‘auxílio’ de telefones celulares que possuem recursos de internet, redes sociais, dispositivos de captura, entre outras questões. Esses dispositivos são vistos como um meio de ligação, de elo, além de comunicação propriamente dita.

Flusser teria uma reflexão a respeito do ‘apego’ ou da necessidade absurda de algumas pessoas com a dependência dos aparelhos tecnológicos, mais específicos os celulares, seria, para ele, “a solidão na massa é consequência da dificuldade crescente para entrarmos em comunicação dialógica uns com os outros” (FLUSSER, 1983, p. 59). A dificuldade observada, na

interação interpessoal, leva ao condicionamento das relações por meios digitais. Deve-se pensar e rever algumas questões nesse sentido, pois temos situações complexas que envolvem vários âmbitos, além dos educacionais que precisam ser trabalhados. O importante é o entendimento e compreensão dessa situação, visto que o sujeito pode sentir-se com maior domínio ou ‘liberdade’ de comunicação, por meio digital, ‘substituindo as relações presenciais, e essa demanda e necessidade precisam ser vistas e discutidas em um planejamento multiprofissional dinâmico.

Não há como o professor ver os dispositivos eletrônicos hoje em dia, somente como vilões, é necessário modificar esse olhar, trazê-lo para a prática pedagógica de maneira orientada e consciente, para que seja, a partir de agora, um dispositivo de auxílio pedagógico. Entender que fazer a diferença é trazer o aluno a participar ativamente do seu processo educativo, instigá-lo ao aprendizado e instruí-lo da melhor maneira como utilizar esses recursos tecnológicos a seu favor. O aluno é um agente participativo em seu processo educativo e proporcionar didáticas que contemplem essa dinâmica é extremamente importante para a construção de seu ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo que o aprendizado é resultado de operações mentais, no contexto da sociedade contemporânea – designada de pós-história por Flusser - também precisamos considerar a dimensão estética dos processos pedagógicos, especialmente das imagens técnicas produzidas por aparelhos como mediadoras da produção do conhecimento e da formação estética. Mesmo diante da estetização gerada pela publicidade, pelo mercado de consumo e pelas relações sociais, mediadas pelos aparelhos que alienam e falseiam a realidade, entendemos que a escola e seus educadores necessitam adentrar ao mundo das imagens técnicas para identificar e construir possibilidades de inovação dos processos pedagógicos. Nesse sentido, compreende-se o quão importante se dá, por meio da formação estética, o conhecimento do aparelho por meio pedagógico, em detrimento do ensinar-aprender, para que, assim, estabeleça-se uma concepção e compreensão em que o sujeito consiga agir com liberdade e não mais deixar-se manipular pelos aparelhos e comece a jogar, a brincar a seu favor, produzindo e criando conceitos, a partir dos novos conhecimentos produzidos e sabendo diagnosticar a presença das imagens irreais que circulam, que não representam o mundo, mas, sim, servem para a manipulação da massa, tornando-o agente crítico e participativo na didática pedagógica.

Na pedagogia da imagem, a qual enfatizamos neste trabalho, aposta na exploração das imagens técnicas, como um rico caminho de construção de aprendizado, desde que se tenha conhecimento sobre o que aqui designamos racionalidade estética para a organização das atividades educativas, aprender com a mediação das imagens técnicas, possibilitar experiências estéticas significativas e que construam sentidos aos estudantes. Flusser aponta reflexões na

criação artística no processo educacional. Recorda, nesse cenário, a embriaguez criadora, que, em vez de produzir dependências químicas ou algum tipo de destruição física ou psíquica, ela vem produzir beleza e projetar, em termos, uma transformação quanto ao poder dos aparelhos. Assim sendo, a arte eliminaria as mediações das programações dos aparelhos, trazendo uma possibilidade libertadora, a escola seria crucial para uma educação emancipadora.

Ao enfatizar a construção pelo caminho sobre a atitude estética perante o mundo, aponta-se assim uma 'salvação' à humanidade, à construção de uma racionalidade estética no sujeito, como uma maneira de sobrevivência, do agir, do se posicionar de maneira crítica às ações da sociedade e não se deixar levar pelo pensamento do senso comum. A experiência estética constrói sentidos e conceitos a partir de sensações criadas pelo choque causado ao contato com o objeto estético. O objeto considerado estético é aquele cujo sujeito coloca sentido, dando significado. Então, pode-se dizer que a vida pode ser vivida de maneira estética, construindo-se sensações com tudo que nos cerca, dando significado à vida, causando extrema sensibilidade nas relações que construímos, agindo de maneira crítica e participativa com tudo que nos causa o choque. Vivendo a realidade da maneira que precisa ser vista e vivida. Não se deixando manipular, ou ser manuseado pela massificação da sociedade.

A experiência estética, que desenvolve a racionalidade estética, que constrói o sujeito emancipado, que seria a salvação, para a ação no mundo, só é possível com o contato desse sujeito com a arte. O conhecimento é trazido, por meio da educação, que emancipa o sujeito, que o torna ativo perante os percalços que viverá na sociedade. Somente por meio da educação é que se dá o aprendizado e o contato com a verdadeira arte em conhecimento é de suma importância ser abordado didaticamente desde os primórdios educacionais, criando empatia e construindo aproximação com a vida do aluno, para que, desde muito cedo, compreenda e consiga criar e recriar sensações que permitam conhecimento e desenvolvimento da racionalidade. Somente por meio da arte que o sujeito se tornará emancipado do pensamento massificado do senso comum, a arte traz reflexão, racionalidade, ressignifica o olhar perante situações e ações, constrói e dá sentido à vida. Pela arte se permite o sentir, o contato com o objeto artístico permite criação de sensações, na construção de sentidos e conceitos, em uma verdadeira experiência estética de desenvolvimento originário de uma racionalidade.

Trabalhar com filosofia não resolve os graves problemas vivenciados na educação, porém ela vem como uma grande forma potencial amenizadora das dificuldades encontradas nesse processo. A introdução filosófica, no seu fazer estético, conduz os alunos rumo ao esclarecimento, à emancipação, ao pleno desenvolvimento esperado pela educação. Não como uma disciplina isolada, mas como uma educação filosófica, uma educação estética, um novo olhar, uma

nova maneira de ensinar-aprender, a qual não seria apontada como metodologia, integrando a vivência humana, parte do processo de construção do ser. Refletindo sobre sua realidade e existência. Devidamente entendida e rodeada por todos os cantos, fazendo parte da vida e das ações do sujeito, nada mais séria do que sua maneira de viver, de maneira crítica e participativa perante o mundo.

Nesse sentido, por meio da educação, cabe ao trabalho do professor proporcionar, filosoficamente, situações que consigam introduzir aos alunos a melhor didática que combine a utilização consciente da manipulação dos aparelhos, sem ser manipulado por eles, com o aprendizado. Flusser pontuou essa questão, quando enfatizou o ‘branqueamento da caixa-preta’, adentrando e compreendendo seus lineares, jogar com ela e não contra ela, pois esse jogar contra seria inútil, como já se sabe, o fato é que, nos dias atuais, querer jogar contra os aparelhos digitais é uma perda de tempo, pois eles fazem parte da vida humana, o certo é saber como utilizá-los da maneira correta para se beneficiar com eles. E é nesse sentido que este trabalho vem como um auxílio aos professores e futuros professores. Aos quais não têm uma compreensão filosófica formadora, que, na formação de professores é defasada, infelizmente e que necessitam de uma complementação, de uma formação mais completa e complexa no sentido estético, que contemple o conhecimento e experiências formativas, para que as práticas didáticas possam ser modificadas e que possam proporcionar aos alunos essa nova visão e compreensão das imagens técnicas de maneira racional, assim agindo criticamente no mundo.

Esse trabalho pontuou várias epistemologias, trouxe reflexões e apontamentos que antes eram desconhecidos a alguns professores, que não tiveram a mesma oportunidade de conhecimento filosófico. Não foi produzido como objeto filosófico, o significado expresso por ele dá-se na interpretação que o sujeito fará a partir do choque ao seu encontro. Ele não é um fim, uma resposta, mas vem como um complemento, um embasamento inicial a esses filósofos e suas concepções em relação à didática abordada. Pode ser o ponto de partida para próximas construções científicas, que venham contribuir ainda mais para a educação e sua evolução.

O ato de pensar, o raciocínio, criar sentidos, expressar sentimentos a partir de experiências, é o que mantém o sujeito em contato com o mundo, construindo relações e laços, posicionando-se de maneira crítica, fazendo com que seja percebido, comunicando-se e atribuindo sentido à sua existência. Tomar reconhecimento de sua existência, entender-se no mundo e agir perante as questões do meio é ter ciência do eu, do conhecimento do ser. Essa reflexão é delineada, a partir de concepções filosóficas, no trabalho do pensar, na criação de sentidos e racionalidades, aguçada e manuseada por intermédio da educação, a educação por imagem que

idealiza uma concepção estética para a sobrevivência emancipada, em meio à sociedade, que está sendo moldada ao irreal, em direção a ações críticas perante o mundo técnico e prático atual.

Para finalizar, creio que o presente trabalho tem a arte como uma esperança, um ponto de partida para a racionalidade, criticidade, um tensionamento para a transformação social. A arte capaz de trazer um desconforto, tirar o sujeito da menoridade, provocar seus instintos, construir sensações capazes de ampliar horizontes no pensamento contra o senso comum e a manipulação de massa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, T. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- BAITELLO JÚNIOR, N. Publicidade e imagem: a visão e seus excessos. *In*: CONTRERA, M. S.; HATTORI, O. T. (org.). **Publicidade e cia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 77-82.
- BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Obras escolhidas, 3).
- BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, W. *et al.* (ed.). **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-40.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2021.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. **Passagens: organização da edição brasileira por Willi Bolle**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.
- 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. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política

de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC-SEF, 1997.

BRETON, A. **Manifesto do surrealismo**. Rio de Janeiro: Nau, 1924.

BUCK-MORSS, S. **Origen de la dialéctica negativa**. Mexico: Siglo Veintiun, 1981.

DELEUZE, G. **Cinema II: a imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, L. H. Estética do cotidiano: experiência e produção de saberes na formação docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2016.

FLUSSER, V. Criação científica e artística. *In*: CONFERÊNCIA MAISON DE LA CULTURE, 1982, Chalon sur Saone. **Anais** [...]. Chalon sur Saone, 1982.

FLUSSER, V. O espírito do tempo nas artes plásticas. **OESP**, São Paulo, v. 16, n. 703, p. 4-03.01, 1971.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Relume Dumará, 2002.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2009.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 1985.

FLUSSER, V. **Imagem-imagem técnica I: leitura da imagem tradicional**. São Paulo: [s. n.], [1981].

FLUSSER, V. **Língua e realidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

FLUSSER, V. **Língua e realidade**. São Paulo: Annablume, 2007.

FLUSSER, V. The photograph as post-industrial object. **Leonardo**, Paris, v. 19, n. 4 p. 329-332, 1986.

FLUSSER, V. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Annablume, 2011.

FLUSSER, V. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FLUSSER, V. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Anablumme, 2008.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

LOUREIRO, R. Educação, cinema e estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 135-154, jan./jun. 2008.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019. (Coleção como usar na sala de aula).

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. Á. S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTAELLA, L. **Estética: de Platão a Peirce**. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

ANEXO A - BREVE ROTEIRO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM FILMES

Breve Roteiro para o trabalho pedagógico com filmes

Como já direcionado anteriormente, o planejamento é algo crucial no ofício do professor. Planejar atividades quanto à análise fílmica, aos procedimentos de avaliação e principalmente quanto aos objetivos esperados, é essencial para uma prática pedagógica alcançar resultados satisfatórios. A ideia não é utilizar o roteiro como uma técnica a ser seguida em todas as aulas, definitivamente não é esse o foco, mas um norte, uma ideia inicial para ser um embasamento de criação de rotas a serem seguidas, à medida da necessidade da avaliação do professor em sua rotina e vivência. Como toda prática pedagógica, trabalhar com cinema também não é algo estático, mas dinâmico, que exige ser aperfeiçoado a medida das peculiaridades envolvidas, pensar e repensar sempre que necessário para se atingir os melhores resultados didáticos.

I. O planejamento da atividade com a obra cinematográfica

- a) Antes de levar o filme a sala de aula, o professor necessita do conhecimento das circunstâncias da produção da obra, a ficha técnica e pesquisar sobre as características de direção/roteiro para compreender as influências estéticas filosóficas que posteriormente aparecerão na elaboração e desenvolvimento da aula;
- b) Previamente a exibição do filme, o professor tem a necessidade de trabalhar teoricamente o conceito ou conceitos filosóficos com os alunos;
- d) Caso houver uma opção por não utilizar um filme devido a falta de tempo da aula, e se decida por curta-metragem ou cortes de cenas. Atentar-se ao tempo é importante, para não ter ‘quebra’ de pensamentos e prejudicar a aprendizagem, caso não consiga contemplar a dinâmica.
- e) Pode-se haver uma breve iniciação ao filme, um pequeno ‘*spoiler*’ intencional, a fim de conceber uma prévia instigante da espera pelo conteúdo trabalhado;

II. Analisando a obra/filme

- a) Após a exibição do filme, pode ser solicitado uma gama de atividades e dinâmicas a serem trabalhadas. Grupos de discussões sobre observações, levantamentos de

questões e problematizações. Questões podem ser pré elaboradas pelo professor para iniciar dinâmicas com intuito de instigar aos alunos e fazê-los participativos e interativos, e deixar fluir questões que possam surgir a partir das conversações;

b) Apresentações orais e ordenada das opiniões, como uma atividade de reflexão livre. Nesse caso, ficar atento às contradições e as diversas análises referidas. Atentar-se para a não censura e nem imposição de qualquer visão, a intenção é deixar que os alunos expressem e externalizem os sentimentos e pensamentos que construíram a partir da dinâmica, sendo que cada um constrói seus sentidos e conceitos mediante ao contato com o objeto estético;

c) Mediante as exposições orais o professor pode e aconselha-se a fazer as suas ponderações. Corrigir alguns equívocos, mas sobretudo explorar as ideias que surgiram mediante os relatos expostos pelos alunos, sendo esta a finalidade da dinâmica, abordar as sensações causadas nos alunos mediante as imagens contempladas. Importante também ressaltar os relatos expostos a partir dos sentidos dados durante as falas dos alunos recuperando assim, o significado da experiência estética, construindo saberes em direção a uma verdadeira racionalização.

III. O momento avaliativo

A avaliação é algo delicado, pois varia muito dependendo das intenções do professor e da dinâmica adotada. A importância maior seria em verificar a capacidade do aluno em compreender conceitos e produzir reflexões críticas a partir do contato com a obra. É preciso lembrar sempre que o aluno tem concepções e experiências de vida prévias à escola, e o contato com sensações que podem despertar novas experiências e sentidos diante de um filme assistido. Cada aluno precisa ser visto como um ser único e, desse modo, a construção de aprendizagem acontece de maneira individual, e não se pode comparar ou tentar igualar os alunos mediante as suas reflexões. Assim, a avaliação efetiva precisa ser exploradora, permitindo que instigue o máximo de criticidade nos alunos e que possa ter o caráter diagnóstico para o professor poder avaliar o processo vivido pelo aluno.

Algumas opções de atividades avaliativas:

a) Elaboração de um comentário, problematização, resenha, que possa relacionar eventos do filme com o conteúdo filosófico previamente estudado (atividade pode ser individual ou coletiva);

b) Produção, como construção, uma atividade alternativa:

Criar um pequeno filme/vídeo representando cenas, ou situações novas a partir dos argumentos articulados com a dinâmica desenvolvida, a partir da obra assistida. Ideia é enfatizar e expor pontos importantes na concepção *dos alunos*. Com isso, observa-se a aprendizagem desde o início. Ao conteúdo teórico, ao momento contemplativo com a obra, o discutir e planejar o trabalho (Momento importante! Cada aluno tem uma visão, percepção e sentimento causado pelo choque em contato com o objeto artístico, conseqüentemente, necessitará argumentar e discorrer seus pontos durante a dinâmica, defendendo-os), produção do trabalho, apresentação em aula e argumentação descritiva.

c) Existem muitas possibilidades de avaliação. Considerando o processo de aprendizagem na perspectiva estética, trata-se de envolver sentidos e sentimentos. A criatividade, as emoções, o prazer, a elaboração teórica a partir de reflexões críticas e conscientes. Nesse sentido o processo avaliativo é importante em todo percurso, durante a construção de conhecimento em interação professor/aluno, aluno/aluno, onde os alunos têm liberdade de participar integralmente durante todo seu conhecimento.

IV. Pensando nos objetivos e resultados esperados

Quando se planeja o processo pedagógico, é esperado que se tenha objetivos e resultados. Ao planejar uma atividade envolvendo uma apreciação de obra fílmica no intuito de criar condições de aprendizagem, especialmente da formação estética, a construção dos caminhos que implicará uma racionalidade estética, alguns critérios, conceitos e fundamentos filosóficos poderão auxiliar nessa demanda. Foi essa a nossa intenção nos capítulos anteriores desta pesquisa.

Espera-se a construção da capacidade do pensar, a do problematizar a partir das imagens. Com a educação pelo olhar, a aprendizagem que o direcione a ir além do que se vê, do que está diante dos seus olhos. Com a construção de memórias, apropriando-

se das experiências vividas e adquiridas com as propostas educativas, com a ampliação, criação e recriação de conceitos, construindo assim a compreensão para o agir ativamente nas questões do mundo, adquirido por conhecimentos filosóficos estéticos pela pedagogia das imagens.