

WALTER BENJAMIN E A EDUCAÇÃO: APROPRIAÇÕES DE SUAS TEORIAS PARA ANÁLISE DA IMAGEM COMO RECURSO DIDÁTICO

LINS, Andréia Chiari

linsandreia@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: Este artigo busca encontrar em Walter Benjamin, filósofo pertencente à Escola de Frankfurt na primeira metade do século XX, aportes teóricos para que se possa discutir o uso da imagem contextualizada na educação. Os conceitos propostos por Benjamin serão debatidos à luz de seus escritos e de outros pensadores da Educação, Filosofia e Sociologia. Apresenta uma biografia resumida do autor, aborda rapidamente a bibliografia que o referencia, busca conceituar educação, verificar o passado da imagem reproduzida e, apropriando dos conceitos de Benjamin, verificar o uso da imagem na educação.

Palavras-chave: Walter Benjamin. Educação. Imagem.

Abstract: This article searches in Walter Benjamin, philosopher from the Frankfurt's School in the early century XX, theoretical concepts to reaffirm the necessity to discuss the usage of contextualized images in education. The concepts considered by Benjamin will be debated in his writings and other philosophers. Is presented a resumed biography of the author and his bibliography, try to determinate a concept of education, verify the history of the reproduced image and, finally, appropriated the concepts of Benjamin, to verify the use of the image in education.

Keywords: Walter Benjamin. Education. Image.

INTRODUÇÃO

Walter Benjamin é importante filósofo do século XX. É referência nos estudos da obra de arte mediada pela tecnologia em seu caráter de reprodutibilidade. O objetivo deste artigo é fazer apropriações dos conceitos elaborados por Walter Benjamin para analisar a presença da imagem como recurso didático na educação contemporânea, que é assediada pelas ideologias dos meios de comunicação e pelas novas tecnologias educacionais.

O método utilizado para este fim é o recorte e comparação de citações, conforme o próprio autor propõe, favorecendo a interconexão dos dados e fatos relevantes para a consecução da verdade pretendida. Foram pesquisados, na obra de Benjamin, aqueles ensaios que tratavam mais exaustivamente da imagem, como obra de arte ou não, e alguns "luscufuscos" produzidos pelo autor ou interpretados por outros sobre educação. Também utilizamos autores atuais para contextualizar o debate entre as citações.

O texto do artigo faz uma rápida referência a biografia de Benjamin. Em sequência, discute os conceitos educação, autonomia, tecnologia, ideologia, história, liberdade; introduz a

imagem no debate de citações com a técnica de reprodução, a tecnologia, a reprodutibilidade, a alegoria e a perda da aura; debate, com os conceitos de Benjamin, a presença da imagem na educação e nas ciências. Conclui que, pelo olhar benjaminiano a imagem (obra de arte ou não) assedia nossa sociedade e traz ideologias embutidas, muito mais sutis que as ideologias subjacentes às linguagens verbais, por isso é imprescindível reconhecer sua linguagem como científica se essa for a indicação para ser adotada na educação.

A OBRA DE WALTER BENJAMIN

Walter Benjamin participou da Escola de Frankfurt como bolsista em Paris, no período de 1933 a 1938. Seus trabalhos foram reeditados, juntamente com os autores fundadores da Escola, quando esta se encontrava retornando suas atividades na Alemanha do pós-guerra. “É considerado um clássico da sociologia e literatura, mas talvez ele até seja um clássico do marxismo nos estudos literários” (KOTHE, 1985, p. 7)

Em uma rápida retrospectiva sobre Walter Benjamin, é importante ressaltar que ele é alemão, nascido em 1892, de família abastada, filho de banqueiro e comerciante de arte de origem judia. Era bibliófilo, de espírito irreverente e adicto do haxixe. Estudou Filosofia e filiou-se aos movimentos estudantis antiburguês e libertários, nos quais teve seu primeiro contato com a teoria marxista. Foi admitido como membro do Instituto de Pesquisas Sociais – posteriormente denominada Escola de Frankfurt mais pelo conjunto das obras produzidas na época do que pela instituição em si – em 1935, quando ambos, a instituição da Escola de Frankfurt e Benjamin, estavam exilados em Paris, em consequência da II Guerra Mundial. Não conseguindo visto para ir para Londres, em 1940, junta-se a um grupo de refugiados que tentava ir para a Espanha, mas é parado na fronteira, onde suicida-se em 26 de setembro de 1940.

A acessibilidade à obra completa de Walter Benjamin é, atualmente, uma tarefa difícil. Esse acervo encontra-se em coletâneas de seus textos, tais como: “Para ler Walter Benjamin”, de Flávio R. Kothe, editado pela F. Alves; os livros “Obras Escolhidas I, II e III”, da editora Brasiliense; “Walter Benjamin”, organizado por Flávio Kothe e publicado pela Editora Ática; o volume da coleção “Os Pensadores” da Editora Abril Cultural, além, é claro, das referências em bibliografia que tratam da escola de Frankfurt, da Teoria Crítica e dos Pensadores Sociais do século XX.

Hoje é um autor muito reverenciado pelo conjunto de sua obra, por seu engajamento político e sofrimento pessoal perante ao período de apogeu do Nazismo. Mas, foi muito

criticado por outros pela irracionalidade de seu pensamento.

Leandro Konder procura esse meio tom. Finaliza seu livro dedicado a Walter Benjamin afirmando a sua busca apaixonada por um novo conceito de razão e dando uma resposta aos interlocutores que detectavam traços de irracionalidade no seu pensamento. Para Konder, a busca de referência ao absoluto e o exercício dialético do materialismo histórico constituem a tensão necessária de um pensamento que, nas circunstâncias em que se forjou, se submete a uma permanente autocrítica (FARIA FILHO, 2005, p. 87).

Este artigo visa buscar nos escritos de Walter Benjamin fragmentos sobre suas perspectivas do que é educação e imagem. Em seguida, apropriando-se das ideias propostas pelo autor que permeiam esses conceitos, analisar a imagem como um recurso didático, verificando se é ideologicamente manipulado, reproduzido de maneira acrítica, favorecedor, inclusive, da perda de qualidade dos processos educativos, quando é introduzida nos conteúdos didáticos de maneira meramente descontextualizada.

CONCEITUANDO EDUCAÇÃO

Walter Benjamin, pela leitura de Kothe (1976, p. 27-8), propõe-nos a metodologia a ser adotada para o desenvolvimento deste artigo e, ainda, parece antever o surgimento dos paradigmas pós-modernos do indiciário e das redes, quando:

Defende a tese de que o “método” não é o caminho de acesso ao objeto, mas o descaminho. Daí o seu modo de construção de texto, feito a base de citações, em que nenhuma delas é definitiva ou plenamente aceita. Elas entram num jogo de diferenças mútuas capaz de indicar e sugerir a verdade, que não está em nenhuma delas como lago parado e definitivo, constituindo-se, contudo, nesta dinâmica mesma de inter-relacionamentos. [...].

Cada parte devia iluminar as outras e, assim, ser também iluminadas por elas, num processo de lusco-fusco que estabelece uma dinâmica de conexões sempre renovadas entre todas as partes, dando-se uma sugestão de totalidade não rígida nem ditatoriamente exclusiva. Cada uma se caracteriza pelo seu jogo de diferenças para com as demais e pela retomada aqui e acolá de si mesma.

Encontra nas ruas e edificações europeias os “palimpsestos” – pergaminhos reutilizados, cujas escritas anteriores podem ser desveladas –, que são os indícios do passado no presente e do presente no passado, o distante no próximo e o próximo no distante, ou seja, espaço das contradições e das mudanças que nos são imputadas, bem como os indícios para se propor perspectivas para o futuro.

Seguindo o caminho iluminado por Benjamin, toma-se, como ponto de partida, a

necessidade de conceituar a educação. Para isso, recorre-se à definição de Juan Carlos Tedesco (2002, p. 21) e Paulo Freire. Ambos buscam entender a educação numa perspectiva não-alienante, não-autoritária e não dominadora. São reflexões transcendentais de ideias de Walter Benjamin e do marxismo.

O conhecimento é parte fundamental na concepção das novas formas de organização social e econômica, segundo Tedesco (2002). Na escola, o conhecimento se produz e se distribui, tanto em nível político-social, quanto educativo. As consequências da ausência ou ineficiência dessa instituição são as disputas pela apropriação dos lugares onde se produz e se distribui conhecimento socialmente e de forma mais significativa. Isso constitui o centro dos conflitos sociais do futuro e, também, o surgimento da necessidade de evitar que se produza a separação definitiva entre conhecimento e pensamento, pois o ser humano pode transformar-se em escravo de qualquer técnica.

Paulo Freire (1980, 1996) enfatiza a necessidade de uma educação libertadora e autônoma, onde os indivíduos aprendam a ter consciência crítica para questionar e compreender os jogos de poder subjacentes na sociedade. A meta da educação deveria ser dotar o indivíduo de autonomia, favorecendo as metodologias de colaboração, fundamentada no conhecimento e reconhecimento da realidade cotidiana vivida pela população, sem reduzir essa realidade em sintaxes linguísticas. A educação está sempre em busca de “resgatar a dignidade humana”.

Contudo, é possível refletir que a educação no Brasil parece seguir um caminho contrário e continua a reforçar o pensamento hegemônico e dominante que era combatido por Marx. O campo educacional é direcionado para a sociedade industrial, pois essa sociedade enfatizou a disciplina. O aluno é preparado para o trabalho. Ele necessita, também, de uma educação voltada para o ser pensante e reflexivo.

Em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin (1994, p.165-166) busca fazer prognósticos sobre

[...] tendências evolutivas da arte, nas atuais condições produtivas [...]. Elas [as teses sobre a arte] põem de lado numerosos conceitos tradicionais – como criatividade e gênio, validade eterna e estilo, forma e conteúdo – cuja aplicação incontrolada, e no momento dificilmente controlável, conduz à elaboração dos dados num sentido fascista.

Ou seja, antidemocrático, antiliberal e manipulado para atender as demandas do capital. Por essa óptica, pode-se afirmar que a educação já não pode funcionar sem se articular com dinâmicas que extrapolam a sala de aula e assumem um papel importante na sociedade. A reprodução massiva muda a percepção da sociedade, realocando os ídolos e os idolatrados. É por

meio da educação que 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.

Se o conhecimento deve ser produto de uma constante construção, as interações entre os sujeitos aprendentes, alunos e professores são fundamentais para que possam compreender e viver em sociedade. Cada um pode contribuir com suas “citações” e suas “leituras” para repensar a sociedade. O surgimento constante das novas tecnologias e dos novos artifícios, que esta embute à sociedade, deve ser debatido e vivenciado na escola, pois interferem no modo vivente dos sujeitos ressignificando, portanto, a percepção do mundo.

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. Kothe (1976, p.19) afirma que o pensamento de Benjamin exigia que para as artes literárias:

[...] numa perspectiva mais engajada, não bastaria que a literatura ficasse numa perspectiva quase lúdica de destruição parodística ou vanguardista da literatura tradicional. Isto seria um reconhecimento implícito da própria impotência, voltando – num suicídio aparente – sua agressividade contra si mesma [...].

Benjamin acabou, portanto, especialmente a partir de 1928, exigindo da arte uma denúncia mais completa de seu tempo, não, porém, no sentido de ser uma aberração panfletária. Queria que a arte acompanhasse o desenvolvimento tecnológico, bem como os movimentos de vanguarda de seu tempo.

Em ampliação à interpretação de Kothe podemos estender esse pensamento para todas as artes e mensagens comunicacionais. Ora, todos os tipos de arte deveriam engajar-se em ser arte-denúncia nos parâmetros citados pelo autor. Cita Benjamin (1994) que a obra de arte sempre foi reproduzida, pelos artistas, pelos discípulos ou por comerciantes, como prática de divulgação, de aprendizado e econômica. Portanto, a sua reprodução didática ou comercial seria, então, a divulgação da reflexão sobre a História crítica e presente.

Repensar a História é o que propõe a ideia do círculo hermenêutico de Walter Benjamin: a compreensão do passado para poder compreender o futuro e a necessidade de entender o presente para entender o passado, sem um não se chega ao outro.

O PASSADO DA IMAGEM REPRODUZIDA

Com o desenvolvimento das técnicas de captura de imagens (fotografia e filmagem), respectivamente no final do século XIX e início do século XX, com largo crescimento das tecnologias gráficas e de transmissão de imagens via ondas/cabos em meados do século XX e, ainda, usufruindo os recursos da computação gráfica a partir das décadas de 1970-80, a imagem tem assumido grande parte do espaço-tempo de nosso fazer cotidiano. Não se pode negar a característica visual que pode ser percebida nesse período histórico denominado de pós-modernidade.

No ensaio “Pequena história da fotografia”, Benjamin cita que, em seus primórdios, a prática da fotografia se fazia próxima das “artes de feira”. Entende-se esse conceito como feito de maneira rudimentar e mambembe. Continua dizendo que a discussão teórica sobre a fotografia encontrava-se estagnada a um século debatendo se o ser humano pode ou deve, por meio de mecanismos, fixar imagens efêmeras do ser humano, visto que esse foi feito à imagem e semelhança de Deus, ou se somente os artistas, dotados de dom “divino”, poderiam executar tal tarefa. Benjamin chama essa discussão de conceito “filisteu de arte”, ou seja, burguesa, vulgar e estreita, pois é apenas um reflexo do medo do próprio fim de suas atividades em função do surgimento de novas técnicas.

Cita Benjamin que a reprodução técnica da obra de arte representa uma mudança em face à sociedade. Mas, não é só a reprodução da obra de arte que estava acontecendo: a imagem passou a fazer parte do cotidiano das pessoas como recurso documental, comercial e, também, doméstico.

A reprodução técnica é a possibilidade de produzir vários exemplares a partir de um original. Referencia o filósofo que, antes mesmo da imprensa, a xilogravura (gravura em madeira) já se prestava a esse serviço na Idade Média e foi com base nesse sistema de impressão de gravuras que foi inventada a prensa por Gutenberg. Numa evolução histórica das técnicas de reprodução de imagens, temos: a xilogravura – técnica de impressão com base em placas de madeiras que são escavadas e usadas como matriz para reimpressão da imagem resultante que reinou até o surgimento de novas técnicas no século XIX; a gravura em metal – desenho inscrito em placas de cobre; e a litografia – grafismo sobre pedra. As novas técnicas possibilitaram também novas formas de criação e dotaram as artes gráficas de recursos de imagens em grande escala.

Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho aprende mais depressa que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral (BENJAMIN, 1994, p. 167).

Citam Adorno e Horkheimer (1985), principais gestores e mentores da Escola de Frankfurt, que a utilização da técnica pode trazer benefícios desde que utilizada de maneira incluyente, caso contrário, será tomada como meio de dominação e, a partir daí, contestada, pois, está oculta nas técnicas, existem ideologias, interesses sociais e econômicos, estratégias e jogos para manutenção ou apropriação de influência na sociedade.

O terreno na qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma. (ADORNO, 1985, p. 114).

O lado positivo do surgimento de novas tecnologias é que elas permitem novas formas de informar e fazer educação, segundo Macluhan (1998). Acrescenta Pierre Lèvy (1999) que, se o ser humano estabelece grande sintonia com uma técnica, esta será absorvida de maneira mais rápida na sociedade de forma a passar despercebida no cotidiano e fazer parte intrinsecamente da vida. Benjamin (1994, p.169) fala que, “No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência”.

O homem inventa a escrita e causa uma mudança na maneira de registrar a sua História. Com o avanço dos séculos, o ser humano dificilmente percebe como a escrita mudou a forma de transmitir as informações. Apropriando-se desse conceito percebemos que ainda estamos debatendo a escrita e a linguagem verbal para a educação, principalmente para a educação a distância e continuamos a negligenciar a presença crescente da imagem não nos meios de comunicação, como na própria educação e no crescente uso da tecnologia em todos os níveis das escolas.

Segundo Schultz-Foerste (2004, p. 15), “O mundo contemporâneo é sem dúvida o mundo da informação [...]. As imagens, enquanto veículo de comunicação visual, exercem grande força nesse processo” A imagem está presente em quase todos os meios de comunicação de massa, jornalísticos e publicitários, nas ruas, nos produtos de consumo, nas revistas infantis. Segundo a autora (2004):

[...] o conceito de imagem vem sendo empregado para designações distintas. Joly (1999) apresenta definições de imagem que abrangem desde sua aproximação com a mídia, passando pelas lembranças e imagens mentais, imagens científicas (da astronomia, biologia, medicina, química, etc.) até as imagens geradas por computador.

A imagem tem uma presença forte, pois traz consigo, em sua leitura, aspectos de uma linguagem que pode envolver simultaneamente o lúdico, o imaginário e o realismo. Para a criança que ainda está desenvolvendo a linguagem escrita, a imagem, principalmente a dos meios de comunicação de massa, permite uma leitura e um entendimento mais rápido de uma mensagem, visto que as mensagens imagéticas, nesses veículos, publicitários ou jornalísticos, tendem ser o mais direta possível na comunicação de seus conceitos e ideologias:

A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin. O comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Esse vínculo constitui um valioso indício 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 se evidencia com o exemplo da pintura. Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo, sem desfrutá-lo." (BENJAMIN, 1994, p. 188).

BENJAMIN: IMAGEM E EDUCAÇÃO

Novamente, tomamos Benjamin e o levamos aos caminhos da educação por meio das imagens. O material imagético observado de maneira descontextualizada dentro da escola, distante de seu espaço-tempo, possibilita a manutenção das ideologias da sociedade do entretenimento e consumo. É importante realçar e criticar seus vínculos alegóricos, ou seja, suas relações de representação dos poderes de dominação, para que se possa fazer a percepção dos lampejos de realidade ali representados.

Quanto mais o expectador se afasta do perfil de especialista, conhecedor das linguagens subjacentes na produção da obra, mais assume uma posição acrítica, mero receptáculo. Aquilo que o fizer refletir, exigindo-lhe ressignificações, será descartado e criticado. A distração e o recolhimento [fruição do especialista] representam um contraste que pode ser assim formulado: quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve [...]. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo (BENJAMIN, 1994, p.193).

É a verossimilhança das imagens fotográficas e cinematográficas com a realidade permite que distrai e extrai algo de crível que as demais artes não são capazes de dar. Walter Benjamin indica que a fotografia assume uma nova função, a de elemento fundamental para

compreensão e registro da “história” e da “realidade”, mesmo sabendo que essa imagem é tão manipulada quanto a pintura, ou seja, conceitual e tecnicamente manipulada.

Por sua verossimilhança com a realidade, é possível, por meio dessas imagens, dentro do âmbito da vivência, fazer conexões com a realidade que a cerca em uma única “frase imagética”, ou seja, em um único olhar, pois a imagem assemelha-se à realidade que se vê, identifica-se com o que se percebe cotidianamente. Assim sendo, o professor despreparado poderá utilizar as imagens para reforçar ainda mais as ideologias subjacentes. Por outro lado, utilizando a imagem de uma forma interativa, participativa, reflexiva e crítica, poderá obter resultados para ampliar a interação dentro e fora do universo da escola. A imagem poderá estar presente no cotidiano da escola de maneira emancipadora.

É possível que, por meio da imagem, os indivíduos evoluam como seres pensantes e reflexivos. Entretanto, há o risco de a imagem ser utilizada nas dimensões alienantes. Então, construir o conhecimento depende de como a imagem pode ser utilizada na educação e como deve refletir “as realidades” e fazer refletir a sociedade incógnita da história.

Depois de mergulharmos suficientemente fundo em imagens assim, percebemos que também aqui os extremos se tocam: a técnica mais exata pode dar 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 qual a realidade chamuscou a imagem [...] (KOTHE, 1976, p. 94).

A pequena centelha que chamuscou a imagem com os aspectos de realidade macula os objetos reais ali representados, pois – pessoas, plantas, “coisas” – têm aura, segundo Benjamin. A aura “[...] é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que esteja” (BENJAMIN, 1994, p.170). Segundo o autor, o declínio social da aura está ligado “[...] à crescente difusão e intensidade dos movimentos de massa”, é a necessidade de as massas possuírem o objeto, tendo-o o mais perto quanto possível, em uma imagem ou em uma cópia, por meio de sua reprodução. É deixar de perceber a singularidade dos fatos do cotidiano para buscá-los em suas representações imagéticas.

Continua a afirmar o autor que “Retirar o objeto de 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-lo até no fenômeno único” (BENJAMIN, 1994, p. 170). Ou seja, retirar o objeto de seu espaço-tempo, desconectando-o de suas conexões com seu “meio-ambiente” é destruir a sua aura. É permitir que a imagem registre um fenômeno e a cópia passe a ser, alegoricamente, aquele fenômeno único.

Segundo o autor, as mesmas mudanças que estavam acontecendo em termos de percepção social, estavam ocorrendo em termos teóricos, e a busca premente pelos dados estatísticos na primeira metade do século XX, é a busca para “[...] orientar a realidade em função das massas e as massas em função da realidade é um processo de imenso alcance, tanto para o pensamento como para a intuição” (BENJAMIN, 1994, p. 170). Cita, ainda, que, para orientar grandes massas ou ver qual é a orientação destas, os veículos de comunicação e científicos fazem uso da pesquisa quantitativa. Assim, esse tipo pesquisa ganha força na comunidade científica e a sociedade como um todo passa a acreditar nela como baliza qualitativa.

Fishman (CIAVATTA, 2004), em seu artigo "Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional", promove um cuidadoso estudo sobre a imagem na pesquisa científica e acadêmica. Aponta que, por vezes, a publicação de trabalhos científicos tornam-se inviáveis, apesar de muitos esforços que se fazem neste campo de investigação sobre a cultura visual. Nas revistas científicas, é possível verificar que a quantidade de artigos não tem tido os mesmos esforços que os artigos que debatem relevância das pesquisas quantitativas e qualitativas.

Cita Fishman (CIAVATTA, 2004) um dos motivos da pouca presença da cultura visual e educação nas revistas científicas é porque esta área, em parte, não segue um rigor científico que pode ser inspecionado para o julgamento e discriminação da verdade. Afirma que estas definições perpassam por tradições acadêmicas, orientações teóricas e métodos de pesquisa que vêm sendo produzidos ao longo dos tempos.

As desconfianças com relação à imagem no uso científico e acadêmico estão, assim, sob a responsabilidade das manifestações ideológicas, que acabaram por conceber a imagem como um *sintoma maligno*. Duvida-se do valor das imagens como ferramentas para produzir conhecimento preciso acerca da sociedade, pois podem justificar ações manipuladas. Assim, acabam afirmando que a imagem aponta discursos contaminados por ideologias em sua linguagem.

A incorporação das culturas visuais requer que os pesquisadores educacionais incorporem, criticamente, a noção de que a investigação e reflexão sobre o que vemos, e como essas imagens são construídas e reconstruídas por todos os participantes de qualquer projeto de pesquisa" (FISHMAN, apud CIAVATTA, 2004, p. 119)

Uma possível metodologia para a leitura de imagens, de acordo com Benjamin é apropriar-se da ideia individual de entendimento de uma obra onde aquilo que é dito é uma interpretação do que foi pensado. O que foi pensado é uma interpretação do que jaz subjacente e que foi interpretado quando assimilado. Assim, o sentido do que se lê (vê) é sempre diferente do sentido que ele diz ou que se pensou dizer, “[...] mas que pode ser dito através desse dizer-

outro” (KOTHE, 1976, p. 33). Assim, o que se lê é, em essência, o que está ali para ser lido e o que é lido torna-se uma nova possibilidade de leitura. Assim sendo, toda leitura que se fizer de uma obra é uma leitura válida, pois permite deslindar os aspectos relevantes para aquele que a lê visto que o leitor está imerso e absorto pela obra e suas alegorias.

A alegoria é a transcrição de um pensamento sob forma figurada. Sob a óptica de Benjamin, a alegoria é uma forma de encontrar o dominado dentro das obras de arte. A metáfora que a alegoria introjeta permite que o dominado possa refletir criticamente sob suas condições sociais. Entretanto como se sabe a obra de arte foi e, ainda é, produzida e financiada pela elite dominante, a que detém o capital e os recursos para o “direcionamento” do que será produzido: “A alegoria é também o outro da História, a História que poderia ter sido dita e não foi. [...] Lendo no ‘outro’ da alegoria o reprimido da História ele não consegue encontrar sua expressão através dos dominados, mas só através dos dominadores” (KOTHE, 1976, p. 36).

A permanência do olhar do dominante sobre o dominado na cultura pode ser visto melhor quando do surgimento da fotografia, em meados do século XIX. É interessante apontar que, Benjamin, reforça no texto, que os retratos de família feitos em técnica de pintura, tinham valor familiar por duas ou três gerações, após isso ficava apenas o valor do pintor e de sua técnica, a história familiar desvanecia. Cita Benjamin (1994, p. 93):

Mas na fotografia surge algo de estranho e de novo: na vendedora de peixes de New Haven, olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preserva-se algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali, que também na foto é real, e que não quer extinguir-se na ‘arte’.

A fotografia deu possibilidade de registrar visualmente a família, a casa, com maior verossimilhança que a pintura e a custos bem mais baixos. Fato que possibilitou aos pintores novas incursões na pesquisa imagética. Afirma Benjamin (1994) que, ao passar do tempo a pintura mantinha seu valor técnico e estético. Mas a fotografia, mesmo descontextualizada, carrega “algo que não pode ser silenciado”, que fala do tempo-espaço, da existência efetiva de alguém ou algo na História. Benjamin desenvolve leituras fazendo uso da semiótica, por meio da qual, ele afirma que a “estaticidade convencional da alegoria”, de seus significados e conceitos estratificados, são frutos da própria “rigidez emperrada da história”.

Cita Gadotti (2005, p.191) que Walter Benjamin (1994), no texto “Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação”, criticou o ensino universitário onde predomina a informação à formação, o ensino profissionalizante ao invés da preocupação com a totalidade e a individualidade de cada ser humano, o espírito burocrático do dever ao invés de espírito de

pesquisa. Benjamin fez críticas às visões “adultocentristas” e à falta de seriedade com a criança.

Ele valorizou a importância da ilustração dos livros infantis, salientando que “[...] a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil, muito menos aquilo que um adulto concebe como tal” (BENJAMIN, 2004, p.55). Reforça a importância dos jogos lúdicos, ou seja, que se dirigem à pura intuição da fantasia: bolha de sabão, aquarelas etc. Ressaltou, entretanto, a atenção com os modelos industrializados e “psicologizados” dos brinquedos atuais, como representação e imitação do universo adulto, o que, para Benjamin, indica a presença do adulto na transmissão da cultura.

A discussão sobre a imagem ideologicamente manipulada no material didático de todos os níveis e modalidades presenciais e não presenciais e o questionamento que ora é proposto não se reduzem a educação infantil, mas ao processo educativo como um todo, que privilegia a linguagem escrita científica e destina ao segundo plano todos os demais tipos de linguagem.

Segundo Maite Pró (2003, p. 27-28) existem hoje duas escolas: “[...] a dos livros (institucional e prescritiva) e a da imagem (aprendizagem não formal)”. A autora propõe a quebra dessa dicotomia para que se possa conseguir uma aproximação com a realidade dos alunos. Afirma, Pró, que uma criança pode ver um carro na televisão antes de realmente ter contato com um carro na rua, e que hoje temos acesso a documentos e informações sobre países muito antes de visitá-los.

Os autores supracitados parecem nos indicar que é na análise crítica da imagem e no reconhecimento de sua linguagem que reside a solução para esta crise imagética. Portanto, pode-se dizer que a participação efetiva da escola e da família na leitura crítica do mundo é fundamental para que se possa ter uma mudança paradigmática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo olhar “benjaminiano”, a imagem – como obra de arte, comunicativa ou apenas imagem –, assedia nossa sociedade e traz ideologias embutidas, muito mais sutis que as ideologias subjacentes nas linguagens verbais, por isso é imprescindível reconhecer sua linguagem como científica, se essa for a indicação para que possa ser adotada na educação.

Reconhecidos alguns pensamentos de Walter Benjamin, é possível afirmar que ele inovou a forma de entendimento e relacionamento entre linguagem, história e a técnica, bem como trouxe à tona a discussão sobre as ideologias presentes e subjacentes na produção cultural, e as consequentes transformações que causam na cultura, isto é, mudanças que afetam

os modos de percepção da experiência social.

Compreender a alegoria na imagem é entender os códigos de dominação da pós-modernidade que já estava assimetricamente acontecendo na cultura mundial na primeira metade do século XX e que ora se apresentam diariamente nos meios de comunicação na maioria dos lares.

Santos (1999), afirma que esta fase de transição entre a modernidade e algo que ainda não tem nome. Essa ausência de nome vem sendo denominada de “pós-modernidade” é sobretudo uma fase de transição epistemológica, visando a racionalização da vida social e individual pela mercantilização e mercadorização capitalística, tendo em vista a acumulação de riquezas.

A mercantilização e a mercadorização refletem-se nas artes e na produção cultural, reduzindo os momentos de compartilhamento da experiência social, como já previa Benjamin. Cita em vários de seus textos que: somente quando a arte estiver desvinculada das ideologias burguesas, quando os autores se desvincularem do poder do capital e pensarem uma produção artística para as massas, tornando-as desconfortáveis às classes dominantes, é que as Artes passarão a refletir sobre sua existência.

No plano estético, o termo “pós-modernidade” se caracteriza por um retorno aos movimentos passados, como se nada mais de novo pudesse ser inventado.

A obra pós-moderna se caracteriza pela nostalgia memoriosa; pela renúncia a qualquer vanguarda ou idéia comprometida; e muito especialmente pelo sincretismo e pela coisa eclética ou a mescla de estilos plásticos como em arquitetura, decoração, vestimentas e mobiliário. Este último tem sido chamado ‘Cultura do pastiche’ (Chiti, 2003, p. 404).

Ocorre, assim, a consagração dos movimentos artísticos como código linguístico, sempre referenciando a outra obra anterior, canonizando suas ideologias, técnicas e valores estéticos, como uma forma de agir-pensar indicativos únicos daquele momento. Dessa forma, torna-se mais fácil a veiculação acrítica junto as massas.

Se passou da peça chic, comercial, para a venda, carente de ideologia e compromisso ou crítica. A obra intimista, cujo subjetivismo motiva a venda, é cultivada mais como objeto decorativo do que como o esculturas. Por outro lado, paradoxalmente se dá também o estilo monumental de grande formato, entretanto com desenhos quase publicitários, de tom jocoso, com objetivo barato e sem elevadas visões, provisionado de ‘colorismo’ e ‘feitismos’ (CHITI, 2003, p. 404-405).

Os valores de culto, exposição e eternidade¹⁵ propostos por Benjamin são transcritos em

¹⁵ Valor de culto – são as obras de arte produzidas ou utilizadas para as atividades religiosas. Algumas são expostas apenas uma vez ao ano, ou em períodos ainda mais esporádicos, ou, ainda, estão ocultas nas volutas da arquitetura. Valor de exposição – está relacionado com a exponibilidade de uma obra. Um quadro permite ser mais exposto que um mosaico ou afresco. Valor de eternidade – “Devem a essa circunstância o seu lugar privilegiado na história da Pró-Discende: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

uma nova roupagem para a apropriação da cultura de massa, que em nada propicia o debate e o embate junto a própria massa. “A massa é a matriz da qual emana, no momento atual, toda uma atitude nova com relação à obra de arte. A quantidade converteu-se em qualidade” (BENJAMIN, 2004, p. 192) É a busca pela distração frente ao cansaço do trabalho mecanizado e não de uma postura de recolhimento fruto do mergulho profundo dentro da obra.

A cultura de massa e mediática é típica da obra pós-moderna, com sua renúncia aos valores, à crítica e à mensagem social. A cultura do show, o futebol e a música popularesca de baixo nível (rock; folclore deformado; tango ridículo com passos de balé) tem marcado o caráter pós-moderno. As ‘desconstruções’ aparecem como signo da arquitetura e escultura moderna, baratamente aplicada. O fim da arte como caminho da vida, e a desconfiança no futuro para toda humanidade, é o ‘salve-se quem puder’ e ‘primeiro eu’, são típicos da mentalidade pós-moderna. Em nosso meio, as personagens típicas pós-modernas: sempre riem, sempre mentem, sempre manipulam e fazem negociatas. Desaparece o artista pobre e surge o plástico midiático, com roupagens absurdas e enfeitadas, aparentando riqueza e poder televisivo. Mais que ‘Ser’ tentam figurar ou aparecer nos periódicos, revistas e TV. A obra comercial e aparatosa está realocando a qualidade, entendida como ‘um valor’ eterno (CHITI, 2003, p. 404-405).

Se forem estes os conceitos de pós-moderno que vem sendo alardeado é o nosso tempo-espaco, pergunta-se: qual é o futuro da imagem dentro da educação, sob o olhar de Walter Benjamin? Uma educação, hoje, permeada e mediada pelas novas tecnologias. O futuro da imagem depende do engajamento dos docentes em compreender suas alegorias e ideologias subjacentes, reconhecer a linguagem visual para que possa fomentar sua leitura em sala de aula. Não se trata de afastar as ideologias da sala de aula e, sim, de torná-las evidentes para que se possa discuti-las e verificar seus jogos de força.

A escola deve favorecer a presença da imagem nos conteúdos, mas não como um elemento decorativo ou ilustrativo, como um recurso que busca os indícios para a compreensão do passado, permitindo a ampliação para o presente e para o futuro, como propõe o círculo hermenêutico da história em Benjamin.

É por meio de uma educação autônoma, que possibilita reflexão crítica, que a imagem pode reascender sua aura, pois permite reencontrar no objeto a sua singularidade, sem que para isso seja necessário possuí-lo ou reproduzi-lo. É possibilitar ao sujeito reconhecer a aura “das coisas”, quando estas estão inseridas em seu tempo-espaco, e dotar-lhe do domínio para desfrutar do que lhe é singular, ressignificando-a.

É no conjunto dos conceitos, das citações, das opiniões, dos conhecimentos que são discutidos sobre uma obra que se conhece a amplidão de seus significados, como diz Benjamin. Ou seja, é no fomento à práxis da linguagem visual, em seu debate constante, que está a chave

arte e sua capacidade de marcar, com seu próprio ponto de vista, toda evolução artística posterior” (BENJAMIN, 1994, p.175).

para desmistificar seu poder sedutor. O que Benjamin nos propõe é rever criticamente os valores ideológicos que são dados às coisas e sua real relevância com significado em nossa sociedade e tendo liberdade para optar, escolher os caminhos que nos levem à busca de nossas verdades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ASSOUN, P. L. **A escola de Frankfurt**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo: obras escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única: obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CIAVATTA, M. ALVES, N. (Org.) **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHITI, J. F. **Diccionario de estética de las artes plásticas**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Condor Huasi, 2003.

FARIA FILHO, L. M. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

FOERSTE, G. **Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: Edufes, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GILES, T. R. **Introdução à filosofia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1979.

KOTHE, F. **Para ler Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

KOTHE, F. (Org.). **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1985.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1998.

PRÓ. M. **Aprender com imágenes**: incidência y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Buenos Aires: Paidós, 2003.

SANTOS, B. V. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidades. São Paulo: Cortez, 1999.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educatico**: educação competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulb: Ática, 2002