

# **IMAGEM E CONHECIMENTO: SENTIDOS MOVENTES, EMERGÊNCIAS E APRENDIZAGEM**

Antenor Rita Gomes\*  
Núbia Oliveira da Silva\*\*

Recebido em: 22 ago. 2013 Aprovado em: 11 nov. 2013

\* Prof. da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, Bahia – Brasil. E-mail: dr.antenor@hotmail.com

\*\* Mestranda em Educação pela Universidade da Madeira (UMa). Funchal – Portugal. E-mail: nubahia@hotmail.com

Resumo: Os modos de produção do conhecimento na contemporaneidade passam por mudanças que incluem a dialogicidade, as emergências e movências da produção de sentidos. A cultura visual nas práticas escolares, devido a sua natureza plurissignificativa, impulsiona a Educação escolar a buscar maior interação com o mundo e com as redes conectoras. Assim sendo, neste trabalho, procuramos compreender o papel das imagens como mediadoras de aprendizagens contextualizadas na perspectiva de uma ruptura paradigmática do campo da produção do conhecimento.

Palavras-chave: Visualidades. Produção de sentido. Conhecimento.

## **IMAGE AND KNOWLEDGE: MOVING MEANINGS , EMERGENCIES AND LEARNING**

Abstract: The modes of the production knowledge in the contemporary undergo changes that include dialogicity, emergencies and the production meanings. The visual culture in the school practices, due to their plurisignificative nature, push the school education to seek a greater interaction with the world and with the connective networks. Thus, in this paper, we try to understand the role of images as learning mediators contextualized in terms of a paradigmatic rupture of the field of the production knowledge.

Key words: Visualities. Meaning production. Knowledge.

As visualidades ocupam hoje um lugar central nos processos de comunicação e nas diversas formas de conhecer. Alguns estudiosos como Jesus Martin-Barbero (2000) chegam a defender que é o audiovisual e não o livro, que cumpre o papel de integrar as massas à contemporaneidade. Isto cria para a educação o compromisso de compreender como as imagens operam, enquanto produtoras de conhecimento e se distanciam das práticas escolares tradicionais de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, é perceptível que uma nova roupagem vem sendo dada à produção do conhecimento com ênfase na dialogicidade e nos sentidos ante hegemônicos. Isto faz com que a educação formal ganhe maior inte(g)ração com o mundo e valorize as redes conectoras, que possibilitem aprendizagens significativas.

Este aviso de ruptura paradigmática - em outros contextos justificado por Thomas Kuhn (2005) - substancia as discussões acerca das emergências e inovações contemporâneas, ao tempo em que justifica o interesse pelas aprendizagens mediadas pelas visualidades. Neste contexto, ganha destaque o papel das imagens nos processos educativos, uma vez que nela e por meio dela se dá a produção do conhecimento, a circulação da informação e o conteúdo simbólico significativo para a formação. Assim sendo, procuramos neste artigo, refletir sobre a imagem como produtora de sentidos moventes, abertos às emergências e, conseqüentemente, promotora de aprendizagens contextualizadas.

## **1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA PERCEPÇÃO VISUAL**

As mudanças ocorridas nos diversos campos da sociedade acarretam na organização de novas formas e novos contextos de aprendizagens abertos à interdiscussividade e ao diálogo propulsor. Ver o mundo e enxergar a si próprio é uma das formas mais promissoras de o indivíduo construir conhecimento. O olhar nos convida inexoravelmente a invocar as subjetividades para apreender e criar condições cognitivas necessárias ao desenvolvimento de competências construtivas de apropriação social, cultural e simbólica. Assim, Gomes (2012, p. 138) nos afirma que “la comprensión que nos llega por la mirada es una de las más importantes formas de dar sentido a nuestro mundo. Em muchas circunstancias, para su mejor comprensión, es necesario ver, es preciso mirar”. Com efeito, ao pensarmos sobre a percepção visual como meio de aprendizagem, estamos reconhecendo a ação do olhar como forma de produzir uma

representação e sobre ela elucidar visões de mundo. Através da percepção visual os significados vão sendo produzidos e transmitidos em conexões cognitivas. Desse modo as aprendizagens são, por assim dizer, uma espécie de ação social do olhar.

## **2 A EMERGÊNCIA DE NOVOS PARADIGMAS E A QUESTÃO DA CULTURA VISUAL**

A produção de imagens no âmbito da cultura é quase tão antiga quanto o próprio homem. Já nas cavernas o homem se utilizava das imagens para se comunicar. No entanto, o reconhecimento da imagem como produtora de conhecimento sistemático até os dias atuais, padece de certo embotamento provocado pela linguagem verbal, ao ponto de muitos se referirem ao imagético como linguagem não-verbal, numa clara acepção negativa de que ela só o é por oposição a outra.

Embora restrita a algumas áreas do conhecimento, a produção cultural ligada ao imagético em sua historicidade marcante, tem mantido forte conexão com as práticas cotidianas e preconizado transformações e emergências. Nas últimas décadas, impulsionados pelos Estudos Culturais, a imagem tem despertado o interesse da Educação enquanto produção cultural capaz de representar o homem em suas múltiplas conexões com o tecido social. Desse modo, a questão da cultura visual vem ganhando centralidade no movimento de inserção da diversidade nas pautas educacionais bem como participado da promoção da ruptura com os velhos paradigmas de produção do conhecimento.

O mundo tem passado por inimagináveis mudanças. Em todos os campos de atividade humana, grandes inovações acontecem num ritmo cada vez mais acelerado. Com isso, novos paradigmas se impõem e conturbam modelos arraigados nas sociedades oriundos de antigos arquétipos científicos e culturais. Kuhn discute a transição de paradigmas e observa mais de perto as revoluções científicas a partir de rupturas. Testemunhamos a emergência de um novo pensar e, por conseguinte, novos compromissos educacionais. Todavia, Kuhn (2005, p. 201) infere que “para que o paradigma possa triunfar é necessário que ele conquiste alguns adeptos iniciais, que o desenvolverão até o ponto em que argumentos objetivos possam ser produzidos e

multiplicados.” Somando a isso, o mesmo autor afirma que “decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro” (p. 108). O autor acrescenta que

[...] a transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma circulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos dos seus métodos e aplicações. (KUHN, 2005, p. 116).

As grandes mudanças presenciadas no contexto atual, todavia, não se aplicam apenas ao mundo externo. Os indivíduos conflitam identidades e alteridades em meio a constantes mudanças. O velho paradigma, exausto, pode dar lugar a outro, capaz de ir ao encontro de novas e determinadas necessidades de uma nova ordem emergente (FINO, 2011, p. 47). Urge, por isto, uma adequação aos novos paradigmas, sobretudo, nas escolas enquanto estruturas sociais disseminadoras do conhecimento/informação. A inserção laboriosa da cultura visual em um contexto em que prevaleceu durante séculos a hegemonia da linguagem escrita como é o caso da escola ocidental já é um sinal dessa transformação.

Papert nos orienta que “ a escola está a perder legitimidade aos olhos dos seus alunos, à medida que estes se vão apercebendo do atraso relativamente ao desenvolvimento da sociedade que é suposto ela servir, bem como dos métodos de aprendizagem retrógrados que continua a adotar (PAPERT, 1997, p. 226). A inovação pedagógica, como fenômeno de ruptura paradigmática é, portanto, emergente e ademais, uma necessidade para apropriação e reconfiguração da escola ao nível das demandas de seu tempo e dos novos paradigmas vigentes.

Desse modo, compreendemos que a aprendizagem pela percepção visual potencializa a produção de sentidos, em particular nas práticas pedagógicas inovadoras. Tomar uma representação visual como modo de conhecimento possibilita a criação de novos contextos epistemológicos nos quais os sujeitos são instigados a produzir sentidos. Assim,

[...] o sujeito exprime nas suas representações, o sentido que ele dá à sua experiência no mundo social. Ademais, o caráter social da representação emerge da utilização de sistemas de códigos e da interpretação fornecida pela sociedade, ou da projeção de valores e de aspirações sociais. (MACEDO, 2000, p. 81).

Sob a ótica de Morin (2010, p. 176) “se tentarmos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos”. Portanto, tornou-se elementar para a educação escolar uma integração maior da diversidade e da complexidade indexadas ao novo paradigma educativo. Novas formas de aprender e compreender o mundo, respeitando as diversas formas de manifestação cultural em sua inteireza, possibilitam ao indivíduo transitar nos caminhos plurais da produção de aprendizagens mais significativas.

A cultura visual a nosso ver, participa desse movimento de ruptura com os velhos paradigmas e contribui com os processos de produção de conhecimento na contemporaneidade, por diferentes razões. Consideremos aqui, duas razões pelas quais a cultura visual se conecta com o conhecimento contemporâneo.

- a) A imagem aborda diferentes temas sociais sem o compromisso com a tradição linguística e metodológica próprias da Ciência, por isto, pode se constituir como vanguarda e, conseqüentemente, se constituir como espaço de diversidade. A arte é um bom exemplo de como a cultura visual pode perceber outros mundos possíveis.
- b) A imagem funciona como amalgama social, por isto a sua abordagem educacional deve ser, necessariamente crítica. Como representação socialmente partilhada, a imagem se presta a diversos fins e intenções. Além de transmitir mensagens e informações, ela cria uma rede de significados sub-reptícios que permeia e afeta o movimento dinâmico da sociedade. Neste aspecto, Maffesoli (1995, p. 107) chega a propor o entendimento das imagens como elemento que tem uma função religante. Ele afirma:

A função essencial que pode ser atribuída à imagem, em nossos dias, é a que conduz ao sagrado. É de fato impressionante ver que, fora de qualquer doutrina, e sem organização, existe uma “fé sem dogma”, ou antes, uma série de “fés sem dogmas” expressando da melhor forma o reencantamento do mundo, que afeta, de diversas maneiras, todos os observadores sociais. Falei, por meu turno, de religiosidade que contamina, de um em um toda a vida social. De fato, o que está em causa não é mais o domínio religioso *sticto sensu*, mas muitas outras religiões “por analogia” que poderão ser o esporte, os concertos musicais, as reuniões patrióticas ou mesmo as ocasiões de consumo. Ora, de cada um desses casos, e poder-se-ia multiplicar indefinidamente a lista, a “religação” é feita de imagens que se partilham com outras. Pode se tratar de uma imagem real, de uma imagem material ou mesmo de uma ideia em torno da qual se comunga, isso pouco importa.

Assim sendo, podemos afirmar que o produto da cultura visual além de favorecer a presença do diverso em sala de aula, possibilita a reflexão em torno das questões sociais mais amplas uma vez que possui uma conexão profunda com as questões de representação política e identidade. Assim, a produção do conhecimento envolvendo a cultura visual com todas as conexões que a questão pede, leva necessariamente a uma educação plural, diversificada e crítica.

### **3 A IMAGEM COMO PRODUTORA DE SENTIDOS**

Temos dito que a imagem é produtora de um sentido que é aberto e transversal. Reconhecer isto é fato importante para a inserção das imagens nas práticas educativas, no entanto, é insuficiente mediante a complexidade dos processos de conhecimento que a imagem engendra, a partir da sua plasticidade e sua indexalidade com o social. Aqui, temos o propósito de nos aprofundar nesta questão, defendendo a imagem como produtora de um sentido que é também movente.

Roland Barthes (1990) nos fala de um sentido que vai além do sentido literal a que chama de sentido obtuso: um sentido que é rebelde e avesso ao sentido frontal. Segundo o autor, além dos níveis de sentido informativo e simbólico, há um terceiro nível de sentido que vem “a mais”, como um suplemento que a inteligência não consegue absorver bem, mas que ao mesmo tempo é insistente e fugidio; liso e esquivo. Em se tratando da imagem, esta faculdade do sentido é ainda mais acentuada devido às características da própria linguagem. Desse modo, a linguagem do imagético é potencializadora de sentidos que são, por assim dizer, interrogativos, erráticos, teimosos, incongruentes, ambivalentes e contraditórios.

Seria incoerente a imagem nesta perspectiva e conceber o processo de produção de sentido como domínio do significado. Este último é algo pronto, acabado, situado na própria matéria significante. A perspectiva de sentido como algo aberto e movente não se prende a estrutura, mas se situa na relação entre a mensagem e o seu interactante. Portanto, se os sujeitos são múltiplos, o sentido da imagem não é único, não é fixo. É obtuso, é movente posto que não pode ser prescrito, limitado nem desvinculados dos sujeitos e suas historicidades. Por assim ser, a interpretação, ao tempo em que é marcada pelas suas condições de produção, é imprevisível, ilimitada e incontrolável pela exterioridade. É eminentemente libidinal, contextual e

idiossincrática. As práticas de produção de sentido da imagem, não podem ser confundidas com o reconhecimento do significado – este seria estável – “jogo jogado”. Devem ser entendidos como processos (individuais ou coletivos) de significação que nascem da cultura e das idiossincrasias dos sujeitos. José Saramago, poeticamente, fez essa distinção, de modo bastante claro:

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros, e quartos de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições. (SARAMAGO apud SPINK, 2000, p. 7).

Embora as imagens representem de forma diferente das palavras, o seu potencial de sentido movente não é menor do que a da linguagem verbal, ao contrário, possui uma abertura muito grande por que é uma matéria plástica e a interação do sujeito com esta matéria é da ordem do sensitivo. Ao se colocar diante de uma imagem o interactante se coloca com seus sentidos e idiossincrasias como numa contemplação, posto que está diante de uma realidade que possui uma materialidade a mais que a do símbolo: o sujeito se porta diante de uma representação que retrata materialmente aquilo que as palavras só representam no plano mental. Desse modo, a imagem possui uma dupla representação, uma vez que a criação/reprodução dessa materialidade plástica contém em si uma interpretação da realidade. Outra questão importante neste sentido é que a racionalidade requerida para “ler” a imagem, parece estar atrelada à sensibilidade que a imagem desperta no sujeito, portanto, além de saber o que a imagem significa culturalmente naquele contexto, os interactantes costumam “sentir” a imagem. Isto faz com que o processo de produção de sentido seja localizado, complexo, híbrido e favorável às abordagens transversais, uma vez que o paradigma que dá sustentação a este processo não é aquele da fragmentação ou mapeamento dos territórios do conhecimento, mas sim, o paradigma rizomático, deleuziano.

Não sendo estáticos, os sentidos das imagens possuem grande mobilidade no tempo e no espaço, fazendo com que uma mesma representação visual passe por diferentes processos de significação em decorrência das circunstâncias espaço-temporal em que se encontram. Em decorrência dessa mobilidade as fronteiras e oposições são diluídas ou minimizadas, tornando

fluida, por exemplo, a diferença entre uma imagem clássica e uma representação popular, como ocorre com as muitas propagandas visuais que dialogam com pinturas clássicas. Essa mobilidade de sentido, quando incorporada às práticas educacionais, favorece as emergências e a contextualização com o contemporâneo. Por não se deixar aprisionar pela lógica de um tempo e lugar, as imagens se prestam mais facilmente às reflexões das emergências contemporâneas. Do ponto de vista educacional, isto representa uma oportunidade de práticas mais dinâmicas e conectadas com os sujeitos em suas reais condições socioeconômicas e culturais.

#### **4 AS APRENDIZAGENS CONTEXTUALIZADAS PELA IMAGEM**

O que é aprendizagem contextualizada? Como a imagem propicia uma educação articulada ao contexto?

Uma educação contextualizada é aquela enraizada num determinado contexto ou território que leva em conta seus valores culturais, os aspectos naturais, históricos e sociais. Educação contextualizada é sinônimo de uma educação política e culturalmente engajada com o contexto social; uma ação pedagógica teórica e epistemologicamente articulada aos sentidos construídos no contexto sócio, político e cultural dos sujeitos. A educação contextualizada supõe, ainda, o enfrentamento às hegemonias e esterilização dos saberes. Essa perceptiva tem um desdobramento político e pedagógico próprio que se traduz em implementação de políticas de sentido e políticas organizacionais num determinado espaço e tempo a partir das materialidades culturais concretas, seja nas linguagens, nas artes, nas relações, nos construtos tecnológicos e nos processos formativos. Em outras palavras, a educação contextualizada é viva e conectada com o contemporâneo dos sujeitos. As aprendizagens que emanam desse modo de educar são, por conseguinte, saberes encarnados e comprometidos com a vida dos sujeitos. Não cabe neste modo de educar a esterilização do saber em relação à vida prática dos aprendizes. As vivências cotidianas com todas as suas implicações tomam parte dos processos escolares de ensino e aprendizagem. O saber contextualizado é também solidário e emancipado ao tempo em que incorpora o inesperado, o movimento e o devir.



As imagens têm sido introduzidas nas práticas pedagógicas, nas últimas décadas, como indício de contextualização com a contemporaneidade, no entanto, este fato carece de uma análise mais aprofundada. De fato, há uma crescente utilização pedagógica dos textos imagéticos nas práticas escolares e isto propicia certa contextualidade, porque são eles produtos sociais de alta complexidade de significado. Porém, a sua introdução na escola não garante contextualização dos conteúdos e das práticas, uma vez que isto depende das condições em que estes textos estão sendo utilizados.

Para Carlson e Apple (2000, p. 42) mais importante do que considerar se uma cultura é levada para a sala de aula (ou em que quantidade), é saber por quem e como ela é levada: se por corporações que atuam simplesmente em torno da identidade de consumo, ou se por educadoras e educadores críticos empenhados em ajudar os alunos e as alunas a desconstruir o texto de cultura e a produzir os seus próprios, que desafiem as identidades comercializadas. Lembram ainda que por trás da questão da penetração na escola de textos de tipologias variadas há um crescente esforço empresarial no sentido de levar textos da cultura popular comercializados para a sala de aula. O impacto dessas mudanças, segundo os autores, tem relação com a identidade de consumidores que está se formando sem que haja pesquisas empíricas nesse sentido que esclareçam, por exemplo, onde começa a educação e termina o entretenimento, o mercado e seus valores. Além disso, é preciso considerar também que os textos imagéticos são (como o são a maioria dos textos de circulação social), produzidos fora da escola e se fundam em outros princípios que não são aqueles comumente eleitos por ela. Assim, torna-se imprescindível questionar sobre seus sentidos e a sua utilização nos processos pedagógicos. Assim sendo, a contextualização da imagem nas práticas escolares vai além da simples inclusão e assume uma conotação política e ideológica de interpretação da realidade (GOMES, 2004). Contextualizar a educação, por meio das imagens, pressupõe interpretação crítica, educação viva e significativa.

As imagens encerram grande capacidade de abordar temas sociais. Por sua constituição linguística condensada e cheia de dobras potencializadoras de sentidos as imagens possibilitam abordagens pedagógicas híbridas e transversais o que permitem ao educador uma relação com os mais diversos problemas sociais e questões contemporâneas seja de forma poética, crítica, humorística etc. Também pelo fato de serem produzidas fora da escola por instituições sociais sem compromisso com as hegemonias e os conteúdos escolares ordinários, as imagens oferecem

grande oportunidade de se lidar com os temas emergentes, a partir de perspectivas ideológicas diversas e/ou opostas.

Estes fatores são fundamentais para as práticas educativas contextualizadas e possibilitam aos educadores que - orientados por princípios políticos de emancipação dos sujeitos - encontram nas imagens oportunidades de promover uma formação conectada com as questões sociais, locais e temporais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção das aprendizagens contextualizadas demanda a aprendizagem de novas formas de ver o mundo e de se enxergar o que está inserido nele. Dessa maneira, se impõe a reflexão crítica das/sobre as visualidades, fazendo dela o objeto próprio de conhecimento. O saber contemplar o mundo e dele criar uma representação, mesmo fragmentada pela fixidez da imagem cria um *ethos* significativo do qual produz os sentidos e, por conseguinte, as aprendizagens.

Neste propósito, Lave (2006) nos convida a pensar a noção de aprendizagem situada, tratando-a como um fenômeno emergente da participação periférica legitimada pela prática num contínuo de processos e fenômenos profundos e inter-relacionados. Assim sendo, a imagem compreendida como uma matéria plurissignificativa, e entremeada por linguagens multirreferenciais, possibilita aos sujeitos as aprendizagens simbólicas e tecidas na movência significativa que representa a própria vida em movimento. A compreensão sobre a realidade contextualiza pela imagem é sinônimo de aprendizagens significativas e situadas pelos sentidos.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CARLSON, D.; APPLE, M. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HIPÓLITO, A; GANDIM, L. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-57.
- FINO, C. N. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. 2011. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2013.
- GOMES, A. R. **Falando em imagens!** O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades do ensino da língua portuguesa. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Ver e aprender:** proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual. Salvador: EdUneb, 2012.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- LAVE, J. The practice of learning. In: **Understanding practice:** Perspectives on activity and context. Seth Chaiklin and Jean Lave. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirrefencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MAFESOLI, Michael. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, Valter (Org.). **Batuques, fragmentações e fluxos:** zapeando pela linguagem audiovisual escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- PAPERT, S. **A família em rede**. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.
- SPINK, Mary Jane. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.