
EDUCAÇÃO DO OLHAR: DESAFIOS À FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE COMUNICAÇÃO¹

Armando Martins de Barros*
Célia Belmiro Abicaíl**
Delfim Afonso Jr***

RESUMO

A presente reflexão contribui na discussão sobre o estatuto epistemológico das imagens técnicas e sua vinculação a *práticas discursivas*. A abordagem considera os diferentes veículos mediadores das imagens, inseridos em linguagens não-verbais. O artigo é dividido em dois movimentos. No primeiro, apresentamos conceitos operativos na relação entre imagem, olhar, discurso, interdiscurso e intertextualidade. No segundo, discutimos cenários de formação de novo tipo, imersos em práticas discursivas imagéticas, tanto dos cursos de Pedagogia quanto nos cursos de Comunicação.

Palavras-chave: imagem, olhar, história, currículo e linguagem.

No cenário da presente reflexão, propomos uma mudança no eixo do debate sobre a apropriação pelo ensino de tecnologias videográficas, fotográficas e infográficas, articuladas a propostas presenciais ou à distância. Partilhamos da posição que concebe a escola como espaço de construção de subjetividade, de exercício da sociabilidade e de produção de conhecimentos. Em decorrência, enfocamos por instrução de educadores tendo como horizonte de formação a constituição de indivíduos que compreendam sua autonomia relativa como sujeitos, construídos pelo discurso e interpelados pela ideologia.

Os estudos sobre as *práticas educativas ao olhar* nas faculdades de Educação ainda não consolidaram propriamente um campo teórico, com objetos, bibliografia e referenciais que permitam o maior desenvolvimento de pesquisas, monografias, dissertações e teses. Por outro lado, a desigualdade estrutural no acesso ao mundo da escola ainda impõe uma maior urgência no enfrentamento dos desafios inerentes a uma sociedade com altos índices de analfabetismo. De fato, ainda hoje, apesar de nossa indignação, um número expressivo de homens permanece à margem das condições básicas de existência, impedidos de se apropriarem do que produzem, seja como riqueza material, seja como cultura mediada pela escrita.

Todavia, entendemos que a ausência de uma discussão sobre a apropriação de diferentes linguagens favorece a permanência da desigualdade de acesso ao patrimônio imaterial socialmente produzido. Essa apropriação é historicamente realizada pelos segmentos sociais dominantes, pois são eles que controlam o acesso desigual e combinado à riqueza em escala planetária. De forma geral, somente a essas elites é viabilizada a exploração da polissemia nos limites do significado em diferentes linguagens. Nesse contexto, inviabiliza-se o acesso da maioria da população às fronteiras

¹O presente texto foi construído no âmbito do intercâmbio entre a UFMG/Ceale e a UFF/SFP-Prodef, Grupo de Pesquisa/CNPq “As práticas educativas ao olhar”.

*Doutor em Educação. Professor nos Cursos de Pedagogia da UFF.

**Mestre em Educação pela UFMG. Professora da Faculdade de Educação/UFMG.

***Mestre em Comunicação pela UNB. Professor da Faculdade de Comunicação/UFMG.

do sentido, em linguagens constituídas modernamente – nas manifestações de natureza estética filmográfica, videográfica, infográfica –, somente acessíveis à compreensão como tal pelo tratamento singular de sua especificidade discursiva, para o qual a escola ainda tem como dívida cumprir seu decisivo papel mediador.

Nesse quadro, preocupa-nos a forma como vêm sendo adquiridos por sistemas estaduais e municipais de ensino os materiais paradidáticos ou as metodologias de suporte ao trabalho docente. Esses produtos ou processos seduzem muitas vezes pela materialidade do tratamento imagético, por vezes tecnicamente sofisticado, sem, contudo, sinalizar para a necessária capacitação dos profissionais de ensino, que deveriam dispor de competências para desconstruir e ressignificar essas verdadeiras "caixas pretas". Tais produtos, não raro, são vendidos por agências de produção midiática e elaborados com o concurso de profissionais de comunicação sem formação interdisciplinar e metodológica para reconhecerem os tempos singulares do ensino-aprendizagem no "chão" da escola. Por outro lado, quando previamente analisados, nas secretarias de educação, estas raramente dispõem de educadores com formação e conteúdos na área de comunicação em condições de avaliar com segurança os roteiros, os argumentos e o "tempo" singular ao veículo (que condiciona o tratamento dos conteúdos), quando apresentados em formas verbovisuais.

Todavia, não raro, quando da implementação de projetos de educação a distância em sistemas de ensino, duas reações enunciativas tendem a ocorrer com a comunidade docente diretamente envolvida: por um lado, o professor pode reproduzir um discurso ideologicamente modernizante sobre o ensino; por outro lado, pode resistir tacitamente ao discurso que lhe é imposto, embora fragilizado em razão da tênue tradição bibliográfica e engajamento da reflexão universitária no tema.

Fala-se muito, como senso comum, da imagem no ensino, de novos recursos imagéticos, da incorporação dos novos veículos de comunicação, sem se estabelecer uma crítica sistemática que desnaturalize a imagem, reconhecendo seu estatuto epistêmico como linguagem e sua condição histórica, marcada por sua contextualização às contradições sociais de sua produção, vinculação ideológica inscrita em um tempo e um lugar.

A proposição de utilização de diferentes suportes da imagem nas práticas da escola somente pode ser compreendida quando associada ao reconhecimento de seu estatuto como linguagem, expressa por discursos e, como tal, plena de intenções e ideologias, condição necessária ao reconhecimento da necessidade de se questionar e se discutir suas mensagens. Somente assim os professores e os alunos terão a oportunidade de captar o trânsito das subjetividades que as produzem, estabelecendo as bases de uma sociabilidade fundada na confluência de linguagens que dizem o mundo para e entre os homens.²

Diante do vácuo detectado, urge à Universidade subsidiar a formulação de projetos político-pedagógicos voltados à formação dos profissionais que operem na confluência da Educação e da Mídia, bem como no tratamento dos seus impactos no âmbito do aprendizado e na produção de conhecimento. Assim, propomos com o artigo contribuir de forma introdutória no debate sobre a intertextualidade, frente às tensões resultantes da sobredeterminação das linguagens não-verbais ao ver-

²Para Pêcheux, a linguagem é uma forma material de ideologia (1975), "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (Pêcheux apud Orlandi, 1999). Para Althusser, a ideologia ocorreria em formas materiais e funcionaria pela constituição (interpretação) das pessoas em sujeitos sociais e sua fixação em posições de sujeito, enquanto ao mesmo tempo lhes daria a ilusão de serem agentes livres (Althusser apud Fairclough, 2000).

bal. Finalmente, o artigo sinaliza para novas demandas no campo das propostas curriculares dos Cursos de Pedagogia e de Comunicação tendo em vista as seguintes questões:

- As Faculdades de Educação têm contribuído na historicização das *práticas educativas ao olhar* bem como aos processos de afirmação das linguagens não verbais quando da formação dos profissionais de Pedagogia, desconstruindo o viés que sobredeterminam os discursos não verbais ao verbal ?
- As faculdades de Comunicação têm proposto ações no sentido de subsidiar a formação de seus profissionais enquanto educadores, *latus sensu*, atuando de forma crescente em interfaces com os profissionais de ensino na educação escolar, presencial e a distância?

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS AO OLHAR: A ESCOLA E A MÍDIA

Nossa reflexão parte do pressuposto de que o tratamento das imagens ocorre no âmbito primeiramente das linguagens não-verbais e na consideração de que estas detêm uma *discursividade*, encontrando-se imersas em práticas sociais e sendo, portanto, históricas. Partilhamos das posições adotadas pela *Análise de Discurso (AD)*, na perspectiva de Pêcheu e Orlandi, de crítica aos paradigmas que firmam a precedência da escrita e que apagam a diferença entre o verbal e o não-verbal.¹

Em nossa filiação, a imagem escapa à tradicional noção de ilustração ao verbal, pois, como observa Orlandi, a linguagem só existe como tal porque faz *sentido* e o sentido precisa de uma matéria específica para significar, seja ela o signo verbal, o signo pictórico, o signo fotográfico ou o sonoro. Partilhamos da compreensão da autora, de que são diferentes relações com os sentidos que se instalam, são diferentes posições do sujeito que devemos levar em conta, uma vez que são diversas as matérias significantes. “A significação é um movimento, um trabalho na história e as diferentes linguagens com suas diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história. [...] É no conjunto heteróclito das diferentes linguagens que o homem significa. As várias linguagens são assim uma necessidade histórica”² (ORLANDI, 1995, p. 39-40).

A imagem, em sua *consistência significativa*, não é redutível ao verbal, remetendo a linguagens específicas, com seus respectivos léxicos, semânticas, *comunidades discursivas*.³ Ao considerarmos as imagens como imersas em discursos, seus *efeitos de sentidos* são remetidos a contextos que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, condicionando o quê e como se produz. Entendemos que os efeitos de sentido presentes em imagens singulares têm a ver com o que é nelas significado. Esses efeitos podem anteceder a própria imagem em questão, encontrando-se em outras que a ela antecedem, marcando um *dizível imagético*, um discurso, presente em outros lugares, como *interdiscurso*.⁴ Nessa perspectiva, de esgarçamento da AD, propondo sua projeção para o campo do olhar, doravante consolidamos o sentido presente em expressões como “*educação do*

¹Orlandi, E. *Efeitos do Verbal sobre o Não Verbal*. In: *Revista. Rua, Campinas, n. 1, 1995, p. 35-36*.

²Para Orlandi, “a significação é um movimento, um trabalho na história e as diferentes linguagens com suas diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história. [...]É no conjunto heteróclito das diferentes linguagens que o homem significa. As várias linguagens são assim uma necessidade histórica”. (Orlandi, 1995, p.39-40).

³O conceito de *Comunidade Discursiva* origina-se em Mangueneau. A comunidade discursiva está associada à ideologia (posição enunciativa), de onde se produz o sentido. O discurso, portanto, é um efeito de sentido.

⁴O conceito de “*ordem discursiva*” remete a Foucault. O conceito de “*memória*” e “*interdiscurso*” vincula-se a Pêcheux, autor fundamental ao trabalho de Orlandi. Vide *Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos*. São Paulo: Pontes, 1999. p.30-31.

olhar”, “alfabetização do olhar”, “pedagogia da imagem”, no âmbito do conceito “práticas educativas ao olhar” ou, “práticas discursivas ao olhar”.

Na contracorrente dos que se mantêm na tradição originada na escola moderna, centrada na escrita, entendemos a importância contemporânea de uma escola *descentrada*, isto é, fundada em diferentes *lugares* e práticas não escolares e não verbais. Nessa perspectiva, consideramos que o mundo escolar deve ampliar seus recortes do patrimônio cultural, incorporando a produção social do olhar, cuja materialidade fala de visualidades, de imagens e, paradoxalmente, da própria cegueira, as quais, por sua vez, remetem à formação da subjetividade e à construção da sociabilidade.⁵

Concordamos com Adilson Citelli quando observa que o centramento do discurso pedagógico no universo da palavra não deve encobrir as diferentes ofertas sógnicas e seus códigos, disponibilizados pelos veículos de comunicação e pelos novos suportes não verbais. Isso porque, para o autor, os mais variados tipos de signos e seus arranjos vivem em permanente deslocamento, em seqüências intertextuais e interdiscursivas, como “fontes dialógicas”, produtoras de sentidos.⁶

Importa, pois, recuperar a dimensão discursiva e subjetiva das imagens, permitindo ao espectador identificar um “olhar” autoral, isto é, reconhecendo na materialidade das imagens a subjetividade objetivada de quem primeiro as produziu como sentido, ainda que na tensão de ressignificação pelo observador. Resgatado esse percurso de produção de significado, a escola deve privilegiar a intertextualidade, viabilizando o “trânsito” de diferentes textos e, em um horizonte *bakhtiniano*, mesclando-os, envolvendo, enfim, sua materialidade em diferentes suportes e, com isso, favorecendo a verbovisualidade que se encontra, de fato, nas práticas educativas presentes no mundo.⁷

Por que considerar as imagens no âmbito de práticas discursivas ao olhar? Preliminarmente, entendemos que não podemos ver as imagens empiricamente, fragmentadas, como simples positivities. Elas expressam uma subjetividade objetivada e, como materialidade, detêm uma discursividade. Em sua condição *discursiva*, consideramos essa instância como modo de estruturação do conhecimento e da prática social ou, em outras palavras, um *modo de ação*, uma forma das pessoas agirem sobre o mundo e especialmente sobre os outros.⁸ Na perspectiva foucaultiana, os discursos não apenas representam relações sociais como as constroem detendo, como práticas de linguagem, relações ativas com o mundo, – envolvendo a identificação, a argumentação, a subjetivação e a construção da realidade social – tornando, enfim, os discursos, inclusive aqueles imagéticos, expressões de uma *prática social*.

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alu-

⁵Uma história social do olhar tem sido objeto de pesquisa de autores como Regis Debray, Baxandal, Francastel, Svetlana Alpers e outros. No plano *stricto sensu* da cegueira, João Vicente e Armando Barros têm buscado em diferentes abordagens uma aproximação com o campo temático.

⁶Citelli, Adilson, 2000, p.146.

⁷Bakhtin observa que uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos e a maneira como eles sempre constituem acréscimos às “cadeias de comunicação” existentes. Todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos. Para Bakhtin, nossa fala é preenchida com palavras de outros e do que é de nosso, com variáveis graus de consciência e de afastamento. Bakhtin apud Fairclough, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Ed.UNB, 2001, p.134. O conceito de verbovisualidade foi exposto por Phillipe Dubois e difundido por Ettiene Samain, no Brasil.

⁸Ver Foucault apud Fairclough, 2000, p. 66 e p.21.

nos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, no parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante.⁹ (FOUCAULT *apud* FAIRCLOUG, 2000, p. 65 e 92)

Defendemos que as imagens, veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, armazenadas enfim na memória que construímos, indiciam discursos dos quais somos incapazes de retirar todas as significações possíveis. Esse *dizível* imagético é difundido por diferentes agências produtoras de discursos e de ideologias – das instituições- memória às mídias –, interpelando-nos e construindo nossa subjetividade.

O reconhecimento das imagens como imersas em *práticas educativas* pode favorecer a alteração dos discursos presentes na escola, bem como a apropriação dos conhecimentos e dos poderes a ela incorporados, isso porque, para Foucault (*apud* FAIRCLOUG, 2000, p.77, 91- 93), “*qualquer sistema de educação é uma forma política de manutenção ou modificação da apropriação de discursos e dos conhecimentos e poderes que eles carregam*”.¹⁰ Apesar das possibilidades presentes no tratamento das imagens em sua discursividade, a formação do profissional de ensino tende a tratá-la no interior de um esquema figurativo, desconexo, onde os famigerados *cartazes* solicitados aos alunos expressam a tradição da imagem como ilustração, sobredeterminada à escrita. Perde-se, assim, a possibilidade de apreensão discursiva, subjetiva, histórica e ideológica de um patrimônio composto por gravuras, fotos, pinturas, filmes, desenhos televisivos, cartazes, *charges*, caricaturas, páginas de *internet*. Essa inércia expressa antes de tudo a ausência de um espaço teórico suficientemente consolidado para participar de forma substantiva na formação e capacitação de professores e de pedagogos.

Esse quadro ocorre concomitante ao tratamento da população como mercado de produtos imagéticos, mercadorizando-se a imagem. Tornamo-nos assim, tão somente “objetos da imagem mercadoria”, alienando-nos de nossa condição de “sujeitos do olhar”. O olhar dos indivíduos, que poderia subjetivar a aparente objetividade da imagem, é, cada vez mais, subsumido pela figuração que seduz e se impõe pela composição, figuração, cromatismo. O olhar é subjugado pela indústria do entretenimento e do espetáculo.

MEMÓRIA E HISTÓRIA NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO OLHAR

Falamos de um lugar, no campo da Educação, que vê como imprescindível a interlocução com domínios conexos nas Ciências Humanas. Somente no âmbito de uma perspectiva interdisciplinar entendemos ser possível compreender a imagem como *olhar*, significação e sentido, com discursos que afetam a constituição de sujeitos.

A história das lutas ideológicas acerca da discursividade das imagens é tão antiga quanto o percurso histórico do livro e da pintura em tela ou afresco. A humanidade, desde seus primórdios, utiliza-se da produção e da reprodução de imagens para se exprimir, iniciando por elas um *olhar*, um sentido, denso de representações mentais. O que se vê no mundo como significado expressa um

⁹Foucault utiliza a expressão *prática discursiva* em lugar de *prática social*. (FOUCAULT *apud* FAIRCLOUG, 2000., p.65 e 92.

¹⁰Para Foucault, “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (*apud* FAIRCLOUG, 2000, p. 77, 91-93).

modo de *organização do olhar*, uma postura gnosiológica, uma educação com formas singulares de apropriação do visível. Nesse contexto, consideramos que é na percepção das lutas ideológicas motivadas pelo registro/permanência das imagens que também se apreendem as pré-condições nas quais um acontecimento é suscetível de vir a se inscrever como memória e história.¹¹

A identificação do percurso histórico das imagens em sua discursividade auxilia a compreensão dos processos de continuidade e ruptura em seu tratamento na historiografia, seja considerando suas formas (suportes, composições, temas etc), seja nas concepções que justificavam sua existência e difusão (como doutrinação, catequização, escolarização, simbolização política, fruição estética).

A escola moderna, em sua origem contemporânea da Contra-Reforma, deu pouca atenção ao estatuto epistemológico da imagem, embora tenha dela se utilizado intensamente. Desde o século XV que a teorização da imagem esteve no campo laico ou na cultura reformada luterana ou calvinista. Na esfera das práticas educativas não-escolares, especialmente no mundo da pintura e da arquitetura renascentista, encontramos figuras como Durer, Brunellesch, Alberti e Leonardo da Vinci, dentre outros, que produziram as bases epistemológicas para uma *educação do olhar* e que, até hoje, dominam a gnose ocidental, vinculando-a à hegemonia da perspectiva matemática e à difusão figurativa, naturalista.

A omissão da escola em pensar as imagens como sentido, exceto, por um lado, no plano instrumental das escolas profissionais e, de outro lado, no do ensino de arte para a aristocracia – de resto, em ambos os casos, muito restrita – levou a sociedade, de forma geral, a viver tensões e estranhamentos frente à arte não figurativa, especialmente com o advento de correntes como o impressionismo, o cubismo, o abstracionismo, que detonaram a tradição do olhar naturalista e suas imagens de cunho figurativo.¹²

A imagem, enquanto associada ao olhar, como subjetividade objetivada, indiciando discursos, abre-se como um campo amplo de reflexões, demandando investigações específicas – a fotografia, a filmografia, a videografia e a infografia – como expressões com estatuto epistêmico, envolvendo processos cognitivos com os quais a escola não tem tradição e convive em estranhamento.

O trabalho que as práticas escolares tradicionalmente propõem com imagens, à exceção da Educação Artística, Artes Plásticas – ou mesmo, apesar desta, dada sua presença residual nas propostas curriculares da rede pública – contempla não sua leitura, mas sim, seu uso instrumental, ilustrativo ao verbal. De forma geral, no primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, como de resto, na própria formação no ensino médio das profissionais de ensino, as imagens são cristalizadas e naturalizadas, omitindo-se a discursividade presente na relação intersubjetiva entre autor e espectador, enquanto instância criadora de sentidos. Vale dizer que a fotografia, na tradição positivista da escola, presta-se como apoio ao verbal, não instaurando a polissemia que lhe é própria, nem, muito menos, a singularidade de sua linguagem, aspecto que vale igualmente para o uso das imagens videográficas e filmográficas.¹³

¹¹Projetamos para as linguagens não-verbais a perspectiva de Pêcheux quanto ao interdiscurso. Segundo Orlandi, *a Análise de Discurso considera a produção de sentidos enquanto parte da vida dos homens no mundo, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.* (Orlandi, 1995, p. 16).

¹²Na disseminação do olhar pictórico, fundado no concurso das câmaras escuras, ver o excelente trabalho de David Hockney, *O Conhecimento Secreto*, Rio de Janeiro: Coseac Naify, 2001.

¹³AFONSO JR., Belmiro. *A imagem e sua dimensão cultural na formação de professores.* *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte: Dimensão, volume 7, n. 40, p.49, jul .- ago.

Entendemos que é em sua polissemia que as imagens detêm um potencial de sensibilização do indivíduo no mundo da escola, convocando sua criticidade, sua individualidade para a necessária sociabilidade e autonomia. Como observa Orlandi, a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos). As imagens não existem como abstrações, encontram-se presentes no mundo, produzidas por homens, imersas na história, indiciando a forma como os homens, comunicando-se, produzem sentidos e realizam a história.¹⁴

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA COMUNICAÇÃO E NA PEDAGOGIA

Entendemos que os profissionais de Pedagogia e de Comunicação, nos seus respectivos currículos de formação, tendem a não dispor significativamente de um conjunto de saberes que favoreça a proposições metodológicas alternativas ao movimento engendrado pelo capital, que vê a educação escolar como “mercado midiático”. Assim, nossa contribuição se dirige também ao debate sobre as competências que habilitam os profissionais de comunicação ao diálogo, à desconstrução e à elaboração de propostas e produtos concernentes aos espaços escolares, onde a sociabilidade é perpassada pelas práticas discursivas midiáticas.

No âmbito da cultura contemporânea, os meios de comunicação participam não só na produção e circulação de informações como também operam um dispositivo de produção simbólica que tende a se impor ao imaginário coletivo pela conjugação ordenada de diversos veículos. Assim, a mídia vem a cada dia se tornando sinônimo de diversão, lazer, informação e conhecimento para amplas parcelas da sociedade. A mídia não apenas formula, produz e distribui informação, como ainda amplia sua área de atuação para setores fora da área do entretenimento.

A mídia em geral e a eletrônica em especial (a televisão, o rádio, o vídeo e a internet), vêm concorrendo com a própria escola enquanto instituições formadoras de opinião e fonte de conhecimento legítimo, demandando o concurso de profissionais da comunicação associados, ainda em pequena intensidade, a pedagogos e professores. Telecursos, programas paradidáticos, desenhos animados, além da propaganda comercial e das telenovelas cada vez mais habitam o universo da escola como se as estratégias das redes de televisão aberta e a cabo fundissem com sucesso os objetivos e interesses sociais mais contrastados.

Todavia, identificamos preliminarmente no perfil dos profissionais de Comunicação em formação a demanda por um aprofundamento no tratamento das mídias quando dirigidas às comunidades escolares.¹⁵ Essa percepção é inquietante quando a cruzamos com as dificuldades presentes no próprio perfil dos professores e pedagogos no que diz respeito às dificuldades, desconfianças e estranhamento no trato com as mídias.¹⁶

¹⁴Orlandi, *op. cit.*, p. 16-20

¹⁵Essa constatação é fundada no trabalho cotidiano realizado junto às disciplinas oferecidas pelos autores, bem como no acompanhamento dos trabalhos do GT de Comunicação e Educação, da INTERCOM.

¹⁶Ainda em meados da década de 1960, Michel Tardy identificava a dificuldade dos profissionais de ensino interagirem com metodologias envolvendo interdiscursos e a intertextualidade. Para Tardy, em análise realizada entre 1960 e 1970, “o progresso pedagógico está ligado a certa plasticidade mental e a uma aceitação do caráter histórico e, portanto, perecível dos modelos pedagógicos” Segundo Tardy, a origem da prevenção dos pedagogos à mídia embaralhava seus padrões pedagógicos e que, depois de alguns anos de profissão, dificilmente o professor subverteria suas categorias mentais. Tardy, Michel. São Paulo, Cultrix/ USP, 1976.

Nas últimas duas décadas, com a complexidade crescente das tecnologias, favorecendo a confluência de linguagens, tornou-se imperativo às Faculdades de Educação – na formação e capacitação de pedagogos e de licenciados – e de Comunicação – nas habilitações dirigidas a diferentes mídias – uma atualização de seus projetos político-pedagógicos, envolvendo desejável esgarçamento de suas propostas conteudísticas e disciplinares, favorecendo a eleição de novos objetos, refletindo sobre os impactos epistemológicos de novas linguagens e tecnologias, investigando os processos cognitivos afetos à imagem como *sentido*, estudando a sua dupla natureza, discursiva e ideológica.

Na atualidade, projetos de produção videográfica, fílmica, portais hipermídias, entre outros, apresentam-se na confluência de espaços educativos escolares e de mídia de forma vertiginosa, sem que a Universidade tenha constituído um campo consolidado de reflexão que melhor enfrente os desafios ao desenvolvimento de novas competências, favorecendo o tratamento crítico das diferentes linguagens, tecnologias e processos afetos à escola e à mídia.¹⁷

A inexistência de uma tradição de elaboração coletiva de marcos teóricos e de pesquisas conjuntas, interdepartamentais e interinstitucionais, não estimula a necessária formação de equipes interdisciplinares com professores, graduandos e pós-graduandos.¹⁸ Essas ações, se iniciadas e bem sucedidas, podem projetar à médio prazo resultados significativos nas práticas escolares, especialmente no Ensino Fundamental e no Médio, com novos horizontes didáticos, metodológicos e pedagógicos, permitindo aos formandos uma crítica mais substantiva das mensagens, dos programas e das políticas voltados ao ensino presencial e ao ensino à distância, considerando a conjugação entre as práticas discursivas do olhar e as práticas escolares.¹⁹

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Qual perfil de educador a Universidade deseja construir? Defendemos na formação a desconstrução do que é veiculado pela mídia, estimulando o exercício de ressignificação dos meios e das mensagens, e a constituição de projetos educacionais que discutam as relações dos sujeitos sociais com a imagem, seus significados, sua ideologia. Nessa direção, favorece a articulação de diferentes campos do conhecimento, estimulando a reflexão sobre a relação entre educação e cultura, imagem e significação.

É na atividade de linguagem que os sujeitos se constituem. Buscar os pólos dessa interlocução implica constituir um conjunto de recorrências necessárias – objetivos, trajetórias comunicacio-

¹⁷Vale, como exceção parcial à regra, a permanência, com inúmeras dificuldades, da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional e, mais recentemente, da constituição no espaço da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – do Grupo de Trabalho "Educação e Comunicação" onde destaca-se a reflexão de Nelson Pretto (UFBA) e Ana Rosa (URFS).

¹⁸Na contracorrente, registre-se, desde 2000, a cooperação técnica entre a Faculdade de Educação da UFF (SFP/Prodef) e a UFMG (CEALE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação, Departamento de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas), além da ONG Oficina de Imagens, desenvolvendo pesquisas, artigos, extensão, no âmbito de Diretório de Pesquisa.

¹⁹Para além de ações pontuais, sem continuidade, realizadas em diferentes instituições, importa registrar a proposta do Núcleo construído pela UFRJ, na segunda metade da década de oitenta, envolvendo Maria Helena Silveira, Ronaldo Reis, Fernando Perazzo, entre outros, viabilizando na primeira metade dos anos noventa O Módulo "Salto para o Futuro", apresentado pelas TVs Educativas. No âmbito da cooperação técnica UFMG/Ceale e UFF/Prodef, merecem registro o Seminário "Pedagogia da Imagem, Imagem na Pedagogia" (Uff, Niterói, 1995) e o Seminário "Práticas Discursivas ao Olhar" (UFMG, Belo Horizonte, 2000).

nais, contextos sócio-históricos, suportes – para que se dê o evento em linguagem. No Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, campus Niterói, o componente curricular Atividades Culturais, inserido na proposta aprovada em 1993, viabilizou a oferta de cursos voltados à dimensão cultural, com carga horária entre 2 e 4 horas aulas semanais, com dois ou quatro créditos. A proposta político-pedagógica viabilizou a oferta permanente de cursos como "Cinema e Educação",²⁰ "Televisão", "Fotografia", "Pedagogia da Imagem", os quais, ao longo dos últimos dez anos, favoreceram a sensibilização de mais de quinhentos alunos quanto às relações entre literatura e cinema, fotografia e trabalho,²¹ fotografia e trabalhador, fotografia e artes plásticas, fotografia para deficientes visuais, fotografia e educação diferenciada indígena, produção de vídeos paradidáticos sobre História da Educação e Educação Diferenciada Indígena.²² Expressiva é também a experiência do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, campus de Belo Horizonte, viabilizada pelo Ceale, reunindo professores e alunos do Curso de Comunicação em disciplina na qual se discute as interfaces entre Mídia e Educação, viabilizando ações de pesquisa e extensão com alunos dos dois cursos.

Se há uma ordem discursiva não-verbal em diferentes suportes visuais, podemos fazer a crítica ao senso comum que toma a imagem como portadora de sentido único, a serviço apenas da ilustração de discursos verbais, manifestos na escrita ou oralmente. O cinema, a história em quadri-nhos, o desenho animado, a fotografia, o jornal, o rádio, a revista, a televisão e a internet – modalidades daquilo que hoje chamamos de mídia – são exemplos desse tipo de prática que, existindo fora da escola, produz e difunde saberes que a seu modo conformam possibilidades de entendimento e posicionamento frente à experiência e ao real. As práticas educativas não-escolarizadas abrem a possibilidade bastante concreta de profissionais inseridos na mídia estarem atuando em práticas educativas sendo profissionais de ensino. Urge em nosso entender propormos confluências no espaço da formação universitária que viabilizem articulações e reflexões comuns.

À universidade, concomitante à formação de profissionais para a educação e para o exercício junto às mídias, cumpre refletir sobre o estatuto das imagens como discurso e apreender as concepções ideológicas subjacentes, numa desconstrução mediada necessariamente pela teoria. Nosso desafio no presente é conseguirmos atuar em diferentes frentes de trabalho – todas urgentes – por meio das quais nos seja possível refletir melhor sobre o estatuto epistêmico da imagem, elaborar pesquisas e conhecimentos em torno de sua produção social, apontando roteiros metodológicos para a pesquisa-ensino no âmbito das redes de educação básica e ampliando a presença do campo temático na formação dos educadores.

²⁰Realizados sistematicamente pelas professoras Lea Calváo e Dora, desde meados dos anos noventa.

²¹Proposta desenvolvida pela Profa. Maria Ciavatta, envolvendo inclusive a produção de vídeo.

²²O prof. Armando Barros realiza projeto envolvendo fotografia na educação inclusiva para DV, com o Instituto Helena Antipoff e o Colégio Estadual Anne Sullivan. O mesmo professor realiza projeto de trabalho com assessoria à educação diferenciada indígena, em parceria com o prof. Bessa Freire, do Pró-Índio/UERJ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABICALIL, Célia Belmiro. *A Formação Docente e as Práticas Educativas do Olhar*. Belo Horizonte, UFMG, Texto de Trabalho para o Grupo de Intercâmbio "Práticas Educativas do Olhar", setembro, 2000 (mimeo).
- AFONSO JR, Delfin. *Prismas na Formação do Educador*. Belo Horizonte, UFMG, texto de trabalho para o Grupo de Intercâmbio "Práticas Educativas do Olhar", setembro, 2000 (mimeo).
- BARROS, Armando M.; ABICALIL, Célia Belmiro; AFONSO JR., Delfin. *Práticas Educativas do Olhar. Justificativas para Projeto de Intercâmbio*. UFMG-Aecoi/UFF-Prodef. Belo Horizonte, Niterói, fev. 2000 (mimeo)
- _____. *Educação do Olhar: notas sobre o tratamento das imagens, como fundamento na formação do pedagogo*. In: SAMAIN, Etienne (Org.). *O Fotográfico*. São Paulo: Ed. Hucitec & CNPq, 1998, p. 199- 206. Coleção Linguagem e Cultura. N. 29.
- _____. *Práticas Discursivas ao Olhar. Notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2003.
- _____. & LIMA, Wayza V. *Temporalidade e Memória: desafios gnoseológicos para a escola diferenciada indígena guarani mby'á*. In: BARROS, Armando M. *Breves notas ao ensino de História da Educação*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2003. p.175- 190.
- FAIRCLOUG, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Ed.UNB, 2000.
- ORLANDI, E. *Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos*. São Paulo, Editora Pontes, 1999. p.1- 35.
- _____. Efeitos do Verbal sobre o Não Verbal. In: *Revista Rua*. Campinas, 1:35-47, 1995.

ABSTRACT

The present reflection contributes in the quarrel about the science statute of the technique images and its in-tailing to the look practices. The boarding consider the diferents mediator vehicles of the images inserted in not verbal languages.

The article is divided in two movements. In the first one, we present operative concepts in the relation between, image, the look, speech, interspeech. In the second one, we argue scenes of educator formation of new type, immersed in imaginary practical speech, originary in such a way of the pedagogical courses like in the communication courses.

Keywords: *Image, look, history, resume, language.*

RESUMEN

La present reflexión contribui en la discursión sobre el estatuto científico de las imagens técnicas y suya vinculación a práctica discursiva del mirar. La abordagen considera los diferentes vehículos mediadoras de las imagens, inseridos en linguagens no verbales.

El artículo es dividido en dos partes. En lo primer, presentamos conceptos operativos en la relación entre imagen, mirar, discurso, interdiscurso, intertextualidad. En lo segun, hablamos sobre escenarios de formación del educador del nuevo tipo, inmerso en prácticas discursivas de imaginación, originarios tanto de los cursos de pedagogia quanto en los cursos de comunicación.

Palabras-clave: *Imagen, mirar, historia, currículo, linguagen.*