

## **ALGUMAS PERGUNTAS DA EDUCAÇÃO FACE ÀS MODERNAS VISUALIDADES**

ISABEL CALADO \*

### **Introdução**

O primeiro objectivo desta comunicação é levantar algumas interrogações sobre a pluralidade de imagens que nos são dadas a ver na iconosfera actual.

No trajecto que vai das imagens ontológicas e indiciais (chamemos-lhes «imagens pictográficas»: das artes gráficas tradicionais, da fotografia e do cinema a que alguns chamam «maduro»), às imagens imateriais (precedentes em grande parte da lógica rítmica e sequencial, veloz e aleatória da videografia e em geral da electrónica), emergiu um clima visual marcado pela complexidade narrativa, por uma estética centrada nos procedimentos e pela abundância, por vezes mesmo pelo excesso. É a imagem-velocidade, guiada acima de tudo pela razão instrumental da electrónica computacional, que marca o actual panorama imagético.

Transmutou-se também a propriedade das imagens: elas já não são o exclusivo dos artistas, mas desempenham funções cívicas e sociais, que se acrescentam à sua tradicional dimensão estética. A imagem democratizou-se.

E, neste processo, a imagem adquiriu, em grande medida, o estatuto de uma virtualidade (hiper-realista).

Que dúvidas, que sobressaltos, que desafios coloca esta situação aos educadores?

---

\* Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.

## Que dúvidas, que sobressaltos, que desafios colocam as visualidades modernas à educação?

Quando me pedem que fale da importância da imagem na educação, a minha primeira reacção é de embaraço, pois levantar a temática das imagens, da educação, das imagens educativas, da educação pela imagem e para a imagem, é sentir que se abre um leque de expectativas diversificadas, de modo algum contraditórias, mas ainda assim suficientemente diferenciadas para que, a não serem esclarecidos alguns pressupostos, se instalem confusões.

Apesar de tudo, penso que alguma coisa de essencial nos une, a nós educadores, por diferentes que sejam os nossos caminhos de investigação e de prática pedagógica. Essa coisa é a noção de que educar é *orientar*, a partir de alguns critérios axiológicos, percursos humanos de crescimento e de inserção na vida social; percursos que, tendo em vista a responsabilidade cívica, desejamos marcados pela aprendizagem da liberdade. Por outras palavras, pela conquista, por parte do sujeito, de uma relação activa e consciente com o mundo: uma relação em que as capacidades de analisar, escolher, decidir e intervir se tornem efectivas e construtivas.

Em muitos casos, encarar a imagem do ponto de vista educativo, é, de algum modo, inverter o estado das coisas: se podemos falar de consumo, alienação, manipulação como modos de vida em que somos induzidos pelas imagens (por certo tipo de imagens, entenda-se, como por certo ritmo delas, como por certa abundância ...), haveria que conduzir o sujeito, numa das dimensões da educação para a autonomia de que tanto se fala, a reassumir a posição de domínio: aquela em que ele manipula em vez de ser manipulado.

Numa palavra: falar de educação face às imagens é falar da possibilidade de criar um percurso de lucidez e liberdade entre os circuitos culturais e comunicacionais que estão, na verdade, cheios delas.

E isto não é incompatível com trazer as imagens para dentro da Escola, antes pelo contrário: é na medida em que vão aprendendo a escolhê-las, a usá-las, a adequá-las, a criá-las, que os estudantes e os professores, mudando a Escola, mudam também a «Paralela» (para usar a clássica expressão de Claude Brémond).

Estamos pois a falar de duas tradições, que parecem insistir em apresentar-se separadamente (o que não deixa de ter algum fundamento, embora por vezes reflecta também uma certa teimosia): a tradição da Educação para os *Media* e a da Tecnologia Educativa.

A minha intenção não é contudo a de estabelecer posições em territórios, ainda que posições de intercâmbio... Proponho-me falar de imagens em educação (ou de educação como de uma relação específica com as imagens) e pouco mais farei que esclarecer-me em voz alta...

Nessa linha, penso que a primeira confusão que devemos evitar nos envia directamente para o pólo das imagens, esquecendo, temporariamente, a questão da educação.

De facto, não podemos falar de imagens sem primeiro nos certificarmos sobre a realidade a que estamos a referir-nos: de que espécie de imagens falamos? Em que suporte elas se nos apresentam? Como foram fabricadas, recolhidas, registadas? Por quem? Em que lugar, em que circunstâncias? Como nos são apresentadas, devolvidas?

Para Régis Debray, estas (e outras) variações do objecto material «imagem» são significativas e impedem inclusivamente que se aceda a um «sistema da imagem» (que estivesse subjacente aos géneros ícono, pintura, fotografia, foto-romance, banda desenhada, cinema, televisão, etc), podendo quando muito encontrar-se «sistemas de olhar»: o ecrã e a plasticidade do cinema não se confundem com o efeito de tempo imediato (o *directo*) da televisão e nenhum dos dois é equiparável àquilo que se experimenta num ambiente televirtual<sup>1</sup>.

### **De que falamos, pois, quando falamos em *imagem*?**

De imagens mentais, de imagens materiais, de imagens imateriais?  
De visualidades sem objecto? De virtualidades?

De objectos artísticos, dominados pela expressividade e destinados à experiência estética?

Ou de processos técnicos, mais que de objectos, e então prestamos atenção, acima de tudo, aos procedimentos?

De objectos de utilidade cívica e social, recursos funcionais? E, nesse caso, de imagens que documentam, interpretam, ajudam a memorizar, convencem, chocam, motivam?

De imagens que mapeiam, como as que resultam da aplicação de certas técnicas de diagnóstico no domínio da saúde (visualizando até aquilo que não é da ordem do visível?) De imagens que curam (função terapêutica das imagens, accionada pela psicanálise)?

---

<sup>1</sup> «Não podemos compreender nas mesmas categorias a imagem-objecto do cinema, a imagem-efeito da televisão (efeito de um varrimento, de uma destruição, de um "balayage" sequencial) e a imagem-projecto do virtual (prolongamento do próprio corpo numa clonagem ou numa antecipação). Muda-se, por vezes, de espaço: espaço plástico e sólido do filme, espaço diluído e dúctil da televisão, espaço interactivo e englobante dos ciberespaços. Muda-se algumas vezes de tempo: tempo diferido de uma representação (o filme), tempo imediato do 'vívido' (o *directo* televisivo), tempo real da televirtualidade. Dizer que me encontro face ao ecrã de cinema, diante do ecrã de televisão ou no interior de um ambiente virtual, não é assinalar uma mudança de ponto de vista mas uma alteração do visível, em si» (Debray, 1994, pp. 61-62).

De que falamos?...

É da televisão que queremos falar? E queremos falar dela enquanto produtores, enquanto consumidores ou enquanto educadores?

É do «audiovisual» escolar? E neste caso, tanto da videografia, como da retro projecção ou dos sistemas informáticos com as suas possibilidades multimedia? É do audiovisual que os alunos fabricam que queremos falar, ou do *show* de imagens e sons com que enfeitamos a nossa retórica tradicional, verbalista e catedrática?

É de quê que falamos? Dos jogos de computador? Dos filmes que (não) temos na escola? Das obras ilustradas, literatura de ficção e manuais escolares e, neste caso, ainda predominantemente de uma cultura escrita?

E falamos de que ponto de vista? Do ponto de vista da sociologia? Da semiótica? Da história da arte? Da crítica de arte? Da psicologia? Da pedagogia?...

Falamos aplicando critérios? Critérios de natureza (para, por exemplo, identificar imagens visuais, olfactivas, gustativas, sonoras)? Critérios de género (publicitário, artístico, pedagógico)? Critérios morfológicos (para distinguir cores, formatos, tramas, traços, pixels)? Técnico-sensoriais (isolando imagens fixas, móveis, únicas, em sequência, químicas ou electrónicas)? (cf. Calado, 1994 b).

## **E, sobretudo, falamos de imagens, porquê?**

Às necessidades de alfabetização neste domínio preside uma *motivação económica e laboral*? É um facto que a aquisição de competências de escrita visual abre possibilidades de emprego – ainda em expansão e capazes de atrair iniciativas...

Uma *motivação educativa e comunicativa*? A iconosfera em que se movimentam as novas gerações exige de nós, os mais velhos, que nela nos integremos; os sistemas que estabelecem com a escola um regime de concorrência – nomeadamente os meios de comunicação social – fazem apelos, sentidos por vezes como pressões, ao sistema escolar...

Uma *motivação cultural*? Ditada pela necessidade de compreender os contornos da modernidade e alimentada pela convicção de que os meios condicionam as mentes, os gostos, os hábitos, os comportamentos, as relações...?

Uma *motivação existencial*? Traduzida num mais vago ou mais afirmativo apelo à descoberta de valores que sejam compatíveis com um estilo de sobrevivência inundado de visualidades, velocidades e abundância de estímulos?

A lista de interrogações que não consegui conter, que poderia prolongar-se a partir das origens etimológicas da palavra «imagem», e mais ainda

das ramificações modernas do mundo visual, é suficiente para dar conta da complexidade da pergunta inicial: falamos de quê, quando falamos de imagem?

A reflexão que posso trazer-vos tem-se alimentado sempre, no meu percurso de interesse pelo mundo da imagem, dessa fonte: a da complexidade.

É um percurso apaixonado e sedento de convicções; mas que afinal, pontuado por deslumbramentos e decepções, acima de tudo contém dúvidas, por-fazeres continuamente aumentados pelas novidades (técnicas sobretudo, simbólicas por consequência, profissionais inevitavelmente).

Assumo pois que o que tenho para vos comunicar são perguntas.

Muitas à procura de respostas e permanentemente reequacionadas em função das novidades técnicas e simbólicas, desmultiplicadas e filtradas pelo crivo de diferentes preocupações e expectativas, experiências profissionais, contextos e interlocutores.

Outras – poucas – que me têm servido de condutores, chaves de leitura como costuma dizer-se, perguntas que encerram clarividências ou desejos de clarividência.

Dir-vos-ei então, para começar (ou continuando) o que me tem atraído neste mundo das imagens.

Atrai-me, em primeiro lugar, a *imago*, o *analogon*.

Sou bem moderna, neste particular, pois admiro nas imagens o poder que têm de nos convencer. São testemunho de realidade, argumentos de credibilidade, apetecíveis pelo poder de mostrar que lhes foi outorgado. *Retratos. Evidências. Eikon*.

Imagens analógicas e mediadoras, por excelência. Dominantes na nossa cultura.

Esta é a imagem relatada por Plínio, aquela que remete, em última instância, para as coisas... as coisas que vimos algures, que de facto existem, que retratamos num desenho, numa fotografia, numa reportagem televisiva, num documentário. Imagem deriva de *imago... imaginis...*, e daí derivam imaginação, imaginário, antes disso, o *duplo*, o gesto do contorno, a projecção da sombra – igualmente integrantes da lenda de Plínio, a lenda das origens.

Entramos, sem hiato, no mundo dos reflexos, onde se diluem as fronteiras entre o real e o irreal, o visível e o oculto, a presença e a ausência (Santos Guerra, 1984).

E assim me atraem também, nas imagens, as *comoções*.

As imagens (não necessariamente miméticas, mas mesmo estas) são também expressivas e apelativas.

Prendem o olhar, despertam o desejo, desencadeiam evocações, suscitam divergências.

Domina-as um *valor de percepção* que se sobrepõe à racionalidade semântica (Péninou, 1970). Estas imagens seduzem-nos, não pelo poder

que têm de nos convencer, não por constituírem uma prova ou evidência, mas porque nos emocionam e nos fazem sonhar.

Uma certeza, neste território instável: quando falamos de imagens (analogons ou *Eidolons* = formas da ideia), não falamos de objectos mas de *representações* – representações das coisas existentes ou dos pensamentos, nascentes do real ou das potencialidades ficcionistas dos sistemas digitais.

Há quem ponha o acento, encontrando aí a chave de soluções, na especificidade desse modo de representação: a imagem teria regras próprias, uma sintaxe e uma retórica particulares e o domínio dessas regras traduzir-se-ia na aquisição de uma competência (de leitura, de escrita, de relação, de distanciamento, de domínio cultural) que nos tornaria mais adaptados e simultaneamente mais libertos.

Perguntei-me (perguntei-vos) de que imagens falamos, porque falamos delas, o que nos atrai neste mundo visual tão insistentemente presente.

Uma nova pergunta, esta mais directamente orientada para as expectativas de professores e educadores, poderia formular-se desta maneira: «Que é que se ensina e que é que se comunica através das imagens? Que efeitos têm elas sobre os sujeitos que as observam?».

Partilhando de uma segunda certeza, ainda há bem pouco tempo apenas suspeitada, com todos os que, na esteira de Vygotsky e Bruner orientaram a discussão em torno dos *media* para a análise dos impactos formais desses *media*, mais que dos conteúdos por eles veiculados, considero ser esta uma questão verdadeiramente pertinente para os educadores.

Pois não defende o discurso pedagógico actual que o mais importante não é fornecer informações ao aluno, mas implementar nele um conjunto de aptidões que não-de traduzir-se numa capacidade acrescida e renovável de tratamento da informação?

Ora, a ideia de que o *medium* é a mensagem passa pela constatação (menos empírica, menos experimental do que seria desejável) de que *os meios de instrução (instrumentos semióticos) desenvolvem competências específicas, através das quais se conceptualiza o mundo.*

Há quem fale, a este propósito, em «capacidades cognitivas locais» (M. Grossen) ou ainda em «ideografias dinâmicas» (P. Lévy, 1990).

Exemplifiquemos: o uso de ábacos ajuda a desenvolver as competências de cálculo (estudos de Hatano, Mikaye e Binks, 1977), a prática da escrita favorece o raciocínio científico e a capacidade de abstracção, certos elementos simbólicos televisivos (como o *zoom*, o *ralenti*, o *flash-back*) incrementam a capacidade de emparelhamento, de classificação, de relacionamento das partes com o todo, de estabelecimento, em geral, de combinações (Gavriel Salomon e Jean Donnay), a relação com o computador melhora as nossas capacidades de modelação de conceitos abstractos, os jogos vídeo tornam-nos capazes de gerir variáveis numerosas e complexas (Greenfield, 1984), ...

Trata-se de perceber que matrizes de competências temos de tomar em consideração no aluno dos nossos dias.

Trata-se ainda de distinguir os modos pelos quais essas competências são instaladas: são-no deixando ao sujeito uma parte do trabalho, reservando-lhe o lugar de verdadeiro mediador que tem de proceder a transformações internas para apreender o significado das mensagens, ou o que domina a relação dos sujeitos com os *media* é a absorção imitativa de mecanismos de modelação... e então estaríamos a utilizar esses *media* como «*próteses intelectuais*»? (a expressão é de Michèle Grossen) (cf. Calado, 1994a, pp. 81 e ss).

A ideia básica é aqui a de que os *media* (se quiserem, particularmente os *media* visuais) não transmitem somente um conteúdo, eles têm uma forma e uma estrutura que também são «passados», modelando, accionando, implementando saberes-fazer específicos, e no entanto generalizáveis quando sistematicamente utilizados (Feldmann).

Somos capazes de identificar estes saberes formais ligados aos sistemas simbólicos visuais? Estamos dispostos a fazê-lo? Queremos valorizá-los, orientar as aprendizagens que deles decorrem? Ou preferimos resguardar-nos *ad eternum* atrás de uma iconofobia que é fruto da ignorância sobre a imagem, atrás de uma cultura gutenberguiana que julgamos dominar e nos tranquiliza face a essas «pluralidades incontroláveis de mensagens» que são, para U. Eco, a rádio e a televisão?

E, no entanto, os *media* – quer queiramos quer não – são «*concentrados de reacções potenciais*» (M. Grossen) que não podemos iludir. Eles fabricam, para os alunos como para nós todos, não meros produtos informativos, mas dinâmicas de desenvolvimento de competências, aptidões e estratégias que à Escola, por tradição, cabe orientar.

Que consequências pode ter este facto, a aceitar-se como pressuposto, sobre o nosso modo de relacionamento com o real?

Que peso tem a imagem na definição do espírito da modernidade?

E como se define a pós-modernidade visual?

Apetece obviamente, ao falar em peso, reflectir sobre a dimensão da quantidade. É que, se podemos falar de imagens-retratos, de imagens-saberes, de imagens-magias, de imagens-fétiches, de imagens-utilidades, podemos também falar, e hoje com toda a pertinência, de *imagens-dilúvios*. E de *imagens-simulacros*, de *imagens imateriais*. Associações estas, muito coniventes.

Centremo-nos então, por momentos, nas imagens electrónicas: as da televisão, dos jogos-vídeo, das consolas informáticas. Ainda que não sejam as referências visuais privilegiadas de uma certa geração, são decerto as mais consumidas pelos nossos alunos.

Este fenómeno da invasão electrónica, e particularmente o que ele exprime de curso ininterrupto, exige a nossa atenção, pois são estas imagens aquelas que, na verdade, prioritariamente marcam o nosso quotidiano visual.

Chega a falar-se, a propósito desta nova vaga, do *visual* contra *imagem*.

A consciência que alguns autores têm das características (e consequentes impactos) das imagens que dominam o universo da electrónica, é uma consciência pesada, quase trágica.

Acusam-nas de superficialidade, excessiva imanência, imoralidade mesmo.

Bastante divulgada, nesta óptica, é a perspectiva de Jean Baudrillard, quando considera que o que existe entre a imagem hodierna e o real é, não um distanciamento, uma fractura (necessária a qualquer representação), mas uma *excessiva colagem*: hoje em dia, o real está demasiado presente na imagem, obstruindo todo o espaço de distanciamento, todo o intervalo de ausência, reservado à representação.

A ideia de Baudrillard é a de que se instalou uma confusão irreversível entre a esfera das imagens e a esfera da realidade;

Lucien Sfez<sup>2</sup> utiliza uma metáfora para falar também desta confusão: relembra Zuxis, um pintor da Antiguidade, que representou tão realisticamente um cacho de uvas que as aves vinham debicar no quadro, como se de uvas realmente se tratasse. Sfez assemelha-nos, perante a imagem televisiva, às aves de Zuxis... a imagem, tornando-se mais real que o próprio real, desenvolveu um *modo perverso* de relação do homem com o mundo.

Tudo se passa como se se tivesse instalado um *olhar sem objecto*, ou melhor, um *olhar sobre objectos fétiches*, «... que nada têm a ver com o imaginário, mas têm tudo a ver com a ficção material da imagem».

Faz mais de dez anos que Italo Calvino, esboçando os contornos culturais do próximo milénio e colocando o dedo na ferida da quantidade, manifestava o mesmo tipo de preocupações: «*Hoje em dia somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens que já não sabemos distinguir a experiência directa (o real) do que vimos durante poucos segundos na televisão. A memória está coberta de camadas de pedaços de imagens como um depósito de lixo, onde é cada vez mais difícil que uma figura entre muitas seja capaz de ganhar relevo*».

Se ainda há bem pouco tempo uma imagem valia por mil palavras (admitamos que é o estado de raridade que cria o valor), hoje em dia, em muitos casos, a desmultiplicação imediata de cada imagem retira-lhe essa possibilidade de valer (de valor); fá-la entrar num outro circuito, já não de referência (a algo), mas de movimento aleatório, vertiginoso, fractal.

É de novo Lucien Sfez que, elegendo a repetição como a característica central das imagens jornalísticas (repetida a imagem no interior da cadeia televisiva, entre cadeias, na imprensa escrita), a define como «*o modo de*

---

<sup>2</sup> Lucien Sfez, num dos programas da série «Inventer Demain», da TV5, tratando o tema «*Médias Télévisés et Réalité*».

*administração da prova (dogmática) dos jornalistas*», o garante da verdade (no programa supracitado).

No dizer de Edmond Couchot<sup>3</sup>: «*O sentido das imagens não é mais aquilo que nelas/delas compreendemos, nem mesmo aquilo para que servem... é aquilo que muda*».

A prática do *zapping* é simultaneamente induzida e indutora: frente à televisão (mas não, sintomaticamente, face ao cinemascópio) já não suportamos as imagens sem movimento, sem velocidade, sem mudança contínua. A natureza da imagem já não se justifica pelo olhar que nela se detém, mas pelo movimento que a desencadeia.

Quanto às imagens imateriais dos jogos de vídeo, elas acima de tudo privam o jogador da possibilidade de parar: «*um segundo de desatenção e eis os estranhos e belicosos guerreiros da Sega vencedores e a partida perdida*» (Giudicelli, 1994).

Baudrillard aprofunda a ideia, radicalizando a linguagem: ele fala de verdadeiros *enfartes comunicacionais*, provocados pelo novo estádio em que entraram as imagens-simulacros. Um novo estádio a que chama *fractal* (e mesmo *viroal*).

Na teoria matemática dos objectos fractais o que existe é uma desmultiplicação das coisas, uma reacção em cadeia, uma epidemia, uma metástase, uma proliferação, uma dispersão aleatória; os critérios de julgamento (por referência a um valor ou a uma equivalência) deixam de ser viáveis, deixa de ser possível conferir um valor ao que quer que seja, pois «*cada valor ou fragmento do valor brilha um instante no céu da simulação e depois desaparece no vazio segundo uma linha quebrada que só excepcionalmente encontra outras*».

Um cenário que é uma descrição da realidade física dos fractais, mas que é também, na análise do autor, uma *metáfora da nossa cultura comunicativa*.

É a lógica da quantidade, do movimento, da velocidade, da mudança e da simulação que impera; e com ela uma estética dos procedimentos mais que uma estética dos objectos: nos jogos de computador e de vídeo, na publicidade audiovisual, nas emissões televisivas de entretenimento e de informação, no telefilme, na banda desenhada e em alguns filmes de animação da Walt Disney destinados às crianças (a que alguns já chamam «*animação desenhada*», por oposição a «*desenho animado*»...): «*Em que se transformaram os ballets de objectos de Fantasia ou do Mágico Merlin? À saída da sessão de Aladino, ... vimos ofuscados pelo número de metamorfoses / minuto do génio da lâmpada; a coreografia evaporou-se deixando em seu lugar um caos de imagens e de sons. Quanto aos plongées e contre-plongées*

---

<sup>3</sup> «Sujet, objet, image», in «Nouvelles images, nouveau réel», cit. *Esprit*, février 1994.

oferecidos aos espectadores pelas contorsões de um tapete volante completamente desengonçado, eles assemelham-se estranhamente aos de um qualquer *Space Killer II*, que se joga sem moderação nas consolas Nintendo ou Sega» (Giudicelli, 1994, p. 52).

A estética do videoclip, dominada pelo princípio da colagem, não integra movimentos de câmara como o *travelling* (movimento a que Godard chamava «acto moral»), nem certo tipo de enquadramentos (que expressam posturas de realismo e moralismo, simultaneamente), nem em geral aqueles elementos simbólicos da linguagem fílmica que, no entendimento de alguns (C. Zimmer) só faziam sentido numa época ou numa cultura em que o «comprometimento» (*l'engagement*) era um termo que tinha um sentido específico para o espectador, para o público e para o artista também. Num tempo em que o código moral do cineasta era o realismo.

Algumas das novas «visualidades» cinematográficas chocam os espectadores, a ponto de certos críticos falarem em «obscenidade cinematográfica» sob a forma de «encenações com efeitos de um extremo real». Um pouco no mesmo sentido em que Baudrillard falava na «objectividade pornográfica do mundo», Vasco Câmara comentava, em 97, o filme de Winterbottom «*Welcome to Sarajevo*», evidenciando as suas incongruências: logo no genérico, «um título festivo e circense e letras gravadas na película como se fossem tiros»; e, como estrutura narrativa essencial no filme, mistura «... aleatória de pontos de vista de câmaras televisivas com documentos reais de destroços humanos», o que, para o crítico, é simultaneamente a forma mais baixa e rasteira de fazer o espectador refém, uma âncora para a ausência de um projecto estético e um sinal de debilidade ética<sup>4</sup>.

À época do «tudo é político» ou «tudo é moral» sucede hoje a época do «tudo é cultura» e «tudo é comunicação».

Note-se porém que o sentido da comunicação que domina não é o da comunicação-comunhão. Antes é o da comunicação-circulação/movimento/trânsito. Para existirmos, neste registo, é suficiente que circulemos, que façamos parte do circuito (circuito de mercado, de comunicação entre produtor e consumidor, especifica Zimmer) (cf. Zimmer, *ob. cit.*, pp. 78-79).

Este autor, ainda na esteira de Baudrillard, acusa também a prática televisiva de dissociar a imagem do imaginário: liga-se o botão da televisão e tem-se um jorro de imagens (tal como se liga a torneira para se obter água ou o interruptor para se obter luz). E faz-se isto sem que se dê um salto: o salto qualitativo e a ruptura que é condição indispensável para o surgimento do imaginário (quando é este que substitui o real). É também um salto de temporalidade, que a TV anula, oferecendo-se-nos como um *presente permanente*...

---

<sup>4</sup> Vasco Câmara e Augusto M. Seabra, no *Público* de 10 de Maio de 97, ambos a propósito do filme *Welcome to Sarajevo*, apresentado no Festival de Cannes.

São pois também as categorias do *tempo* e da *memória* que se vêm afectadas.

A questão da sucessão vertiginosa das imagens, da sobrecarga informativa, da destruição do tempo (pela hegemonia da velocidade), parece-me ser, de facto, um nó central da problemática da imagem contemporânea – ela arrasta consigo modos de pensar, de imaginar, de estar e de ser que justamente constituem a matéria orgânica da Educação.

Se é possível falar em *olhares sem objecto*, em *imagens sem imaginação*... parece também possível falar em *imagens sem conhecimento*. Neste sentido: se o conhecimento implica que o objecto seja suspenso no fluxo do tempo, que se sustenha o seu movimento, é de suspeitar que *a imagem dominada pela velocidade não favorece a tomada de conhecimento do objecto que representa*...

### **Que podemos fazer nestas circunstâncias?**

Impossível, me parece, seguir a ideia de Samuel Beckett, aconselhada por Calvino – a de «fazer o vácuo para tornar a partir do zero»...

Mas sem dúvida que podemos pensar, discutir, experimentar e avaliar estratégias; estratégias que, repito, nos reconduzam a um caminho de relação liberta, enriquecedora e saudável com as imagens.

1. Um primeiro trabalho seria o de revalorizar, na escola, os lugares da imobilidade, as imagens da arte e da literatura, do cinema e da fotografia, as imagens-tempo (para usar uma expressão cara a Deleuze), as imagens sobre que pousamos o olhar, que contêm uma estabilidade e uma permanência que é garante de sentido e referente de valor. Não escondo o meu apreço pela imagem fixa e não sou a única a defender que é por este tipo de imagens que se faz a iniciação à alfabetização e à cultura visuais. É também com elas que um certo tipo de progressão se alimenta, havendo mesmo quem estabeleça estádios de desenvolvimento de uma certa capacidade de ver, a que só é possível aceder com imagens dotadas de imobilidade e alguma permanência (Housen).

2. Mas isto não basta. Podemos (e devemos) também agarrar as outras imagens. «Reciclando-as num novo contexto que altere o seu significado» (a expressão é de I. Calvino). É isto que faz, em grande medida, o movimento da educação para os media: agarra as imagens que povoam os circuitos de alienação e expõe os seus mecanismos – não necessariamente através de um discurso moralista, mas, por exemplo, fazendo um uso irónico do imaginário dos *mass media* ou forçando os destinatários das imagens a discutir e a verbalizar aquilo que, até aí, povoava apenas o universo das suas sensações.

3. Por outro lado, a nova estrutura narrativa das imagens electrónicas possui qualidades que não devemos desprezar: o *aumento da complexidade* (de regras), a *multiplicação do número de possíveis* e a *responsabilização do jogador pelo curso dos acontecimentos* são traços que podem ajudar-nos e estabelecer com este tipo de imagens uma relação semelhante à que estabelecemos com a vida, em geral: «*o jogo de vídeo sublinha ... a poderosa virtualidade ficcional da própria vida: nos jogos de papéis, nomeadamente, o jogador está constantemente confrontado com escolhas susceptíveis de fazer bascular o seu destino num sentido ou noutro. Este princípio do "assim, ou assim" (é) constitutivo da retórica da imagem numérica (...)*» (Giudicelli, 1994).

Estas imagens são resultantes de um processo de democratização que alguns têm dificuldade em aceitar: a imagem já não é um domínio exclusivo dos artistas, ela foi apropriada pela ciência e pela técnica e desempenha importantes funções cívicas e sociais, que se acrescentam à sua tradicional dimensão estética (ou se calhar a questão está mal equacionada e o visual e a imagem não são de facto da mesma natureza, não têm as mesmas funções e, nesse sentido, não têm de opôr-se...).

Por outro lado, os traços lúdicos que hoje se lhe associam estão decerto ligados ao poder de atracção que exercem. Este é um aspecto que cativa os educadores, que assim demonstram conhecer os princípios mais elementares da relação de ensino-aprendizagem: para aprender é preciso que nos sintamos atraídos para o objecto de conhecimento, é preciso também que ele se nos ofereça como um prato agradável, que consumimos por prazer e não por estrita obrigação.

Independentemente (ou na dependência) de todas estas dúvidas, uma outra é necessário explicitar: ela diz especificamente respeito à imaginação e utilizarei expressões de Italo Calvino, para terminar com uma nova lista de perguntas:

«*Donde provêm as imagens que chovem na nossa fantasia (no nosso imaginário)?*».

«*Qual será o futuro da imaginação individual na que costuma chamar-se civilização da imagem? (Por outras palavras): o poder de fabricar imagens in absentia continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas?*».

A imaginação é para o conhecimento científico um instrumento de saber; ela era para os antigos, os renascentistas, os românticos e os surrealistas uma forma de comunicação com a alma do mundo.

Haveria que perguntar então e para terminar: Que tipo de saber científico e de comunicação essencial (vital) são os produzidos pela imaginação electrónica?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDRILLARD, Jean – «La difficulté de parler de la communication», in CASTELLS [et al.], *L'Ordre communicationnel*, Paris, 1989.
- CALADO, Isabel – *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto, Porto Editora, 1994.
- CALADO, Isabel – «As Imagens da Imagem», *Ler Educação*, 13, Jan.-Abril 1994, pp. 83-92.
- CALVINO, Italo – «Visibilidade», in *Seis Propostas para o Próximo Milénio*, Lisboa, Teorema, Lda., 1990, pp. 99-119.
- DEBRAY, Régis – «Vie et mort de l'image», *Esprit*, 199, février 1994, pp. 57-66.
- GIUDICELLI, Jérôme – «L'image menacée par le visuel?», *Esprit*, 199, février 1994, pp. 52-56.
- GREENFIELD, Patricia – *El Niño y los Medios de Comunicación: los efectos de la television, videojuegos y ordenadores*, Madrid, Morata, 1985.
- GROSSEN, Michèle; POCHON, Luc-Olivier – «Interactional Perspective on the Use of the Computer and the Technological Development of a New Tool: The Case of Word-Processing», in PONTECORVO, C.; RESNICK, L. & SÄLIÖ, R. (Eds.), *Discourse, Tools, and Reasoning: situated cognition and technologically supported environment*. Proceedings of the NATO Advanced Workshop Lucca (Italy), November 2-7 1993.
- HOUSEN, Abigail – *The Eye of the Beholder: Interactive Research, Theory and Practice* (comunicação apresentada na Conferência *Educação Estética e Artística*, Lisboa, Gulbenkian, 28 Setembro 99).
- LÉVY, Pierre – «Nous sommes le texte», *Esprit*, 199, février 1994, pp. 87-95.
- PÉNINOU, Georges – «Physique et métaphysique de l'image publicitaire», *Communications*, 15, Paris, 1970, pp. 96-109.
- ZIMMER, Christian – «Le regard sans object», *Esprit*, 199, février 1994, pp. 67-86.