

O Magistério e a Mídia

Autor: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda¹

Ao ser convidado para o ‘Fórum Permanente Desafios do Magistério – Ano V – 2008’, cujo tema era ‘O Magistério e a Mídia’, propus um percurso de reflexão: A Mídia é hoje um aparato tecnológico que junta e manipula textos, imagens e sons, criando e reproduzindo diversos produtos da cultura e do conhecimento e que permite diversas formas de conectividade. Este aparato é determinante para produção e também para a dissolução do que chamamos de realidade, verdade e até mesmo certeza. Penso que o Magistério tem como desafio a reflexão sobre a formação de posturas diante da mídia, tanto em relação à sua utilização quanto ao em relação ao consumo ou uso de seus produtos. Em nossos tempos, como em todos os tempos, a tarefa Magistério consiste em educar um ser que não se deixe enganar. Tarefa que tem por coronário a máxima de Delfos: “conhece-te a ti mesmo” – como ser humano político, biológico, social, psíquico, dialógico, físico, histórico, cultural, midiático e etc. A questão que me coloco é: quais os olhares que o professor pode construir com a mídia e para com a mídia.

Minha intenção era dar alguns indicativos para refletir um dos objetivos do evento: o de situar e aprofundar as relações entre as atividades de magistério e a mídia, abrindo perspectivas para sua utilização consciente e inteligente nas escolas.

O que apresento agora como texto segue, na medida do possível, o que apresentei oralmente naquela oportunidade sem, é claro, o suporte das imagens e sons que me acompanharam. Digo que é na medida do possível por dois motivos: não se trata de uma transcrição do que apresentei e, não terei o suporte das imagens e sons que, ao me acompanharem, mostraram dimensões do significado do que eu dizia que são impossíveis de serem reconstruídas aqui.

Porém, antes de abordar o tema propriamente dito, desejo apresentar uma dimensão do magistério que descobri ao preparar minha apresentação e que me pareceu interessante para nós que somos professores.

O termo magistério² data do século XV e os sentidos em que se emprega este substantivo masculino são: 1. Cargo ou ofício de professor – professorado; 2. Exercício

desse ofício – ensino, professorado; 3. O corpo dos professores – professorado; 4. autoridade doutrinal, moral e intelectual, especialmente na Igreja Católica, que se vincula ao episcopado ou ao supremo pontificado e; 5. Rubrica: farmacologia. Nome dado pelos alquimistas a certos compostos a que se atribuíam virtudes milagrosas [São exemplos de tais compostos: o subnitrato de bismuto (ou magistério de bismuto), o carbonato de chumbo (ou magistério de chumbo) etc., que são precipitados obtidos de soluções de bismuto, chumbo, enxofre etc.]. Magistério, vem do latim *magisterium*,¹ que quer dizer dignidade, ofício de chefe; meio de curar, tratamento (de uma enfermidade), por via erudita.

Ao descobrir este último significado da palavra magistério, ocorreu-me perguntar: Qual é mal que devemos tratar? Creio que esta é uma boa pergunta para o desafio de pensar *posturas* diante da mídia, tanto em relação à sua utilização quanto ao em relação ao consumo ou uso de seus produtos. Outra pergunta que me sobressaltou foi: Quais os virtuosos atributos pelo qual devemos ser compostos para operar ‘milagres’? Esta questão conversa com a questão que me coloquei: quais os olhares que o professor pode construir com a mídia e para com a mídia?

De qualquer forma, gostei desta vinculação do magistério com a alquimia, pois me fez lembrar Jung³, pois o psicanalista suíço buscou na Alquimia o respaldo para, de certo modo, validar sua teoria da individuação. Para o Jung o aspecto simbólico da alquimia representa o processo de individuação, onde o alquimista busca, através de etapas, encontrarem o ouro. Mas não se trata, entretanto, do ouro enquanto metal precioso, porém do ouro como simbologia da preciosidade, da numinosidade⁴. Jung me ajuda a pensar o

¹ Prof. Dr. da Faculdade de Educação da UNICAMP. Departamento: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Grupo de Pesquisa: Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho. E-mail: ceamiranda@gmail.com.

² Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa - CD-ROM, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

³ Psicanalista suíço, nascido em 1875 e falecido em 1961. Desenvolveu um sistema teórico que ele mesmo chamou de “Psicologia Analítica”. A individuação é um dos conceitos centrais da Psicologia Analítica. A individuação, conforme descrita por Jung, é um processo através do qual o ser humano evolui de um estado infantil de identificação para um estado de maior diferenciação, o que implica uma ampliação da consciência. Através desse processo, o indivíduo identifica-se menos com as condutas e valores encorajados pelo meio no qual se encontra e mais com as orientações emanadas do Si-mesmo, a totalidade de sua personalidade individual.

⁴ Numinoso é uma instância ou efeito dinâmico não causado por um ato arbitrário da vontade. Pelo contrário, ele arrebatava e controla o sujeito humano, que é sempre antes sua vítima que seu criador. O numinoso – indiferentemente quanto a que causa possa ter – é uma experiência do sujeito independentemente de sua vontade. O numinoso é tanto uma qualidade pertinente a um objeto visível como a influência de uma presença invisível que causa uma peculiar alteração da consciência.

indivíduo para além da imagem do ‘eu’ individual, minha forma de ver a imagem do individualismo. Este ‘eu’ individual será abordado mais adiante.

Educação e Mídia – de que lugar se está falando.

Minhas idéias brotam do meu trabalho. Meu trabalho como pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO da Faculdade de Educação da Unicamp nas linhas de pesquisa *Cultura, Comunicação e Educação* e *Sociedade, Cultura e Educação*. Meu trabalho como professor da disciplina ‘Educação, Comunicação e Tecnologia’ no curso de Pedagogia. Meu trabalho como professor orientador de pesquisas em graduação e pós-graduação. Julgo importante frisar que minhas idéias nascem da minha prática docente e não apenas da minha prática de pesquisa.

Ao mencionar de onde brotam minhas idéias é importante explicitar que meu olhar para o tema ‘O Magistério e a Mídia’ inicia-se por um pensar sobre a educação e a mídia e desta forma começo apresentar algumas idéias.

Compreendo a educação como uma prática social e histórica mais ampla do que a escola ou de quaisquer outras denominações de ações educativas institucionais formais e não-formais, escolares e não-escolares. Nestes termos quando falamos em educação estamos falando de trajetórias de vida em momentos e lugares diversos e que, portanto, envolvem relações familiares, religiosos, comunitárias, étnicas, etc. Penso que todas estas relações, estão hoje, de uma forma ou de outro, permeadas pela mídia. Em resumo, nossa relação com a mídia é uma relação educacional. A escola tem um papel a desempenhar, talvez um papel criador entre as pessoas e a mídia.

Quando à mídia, entendo hoje, que esta pode ser pensada como um aparato técnico industrial que cria e produz; junta e manipula textos, imagens e sons, constituindo e reproduzindo diversos produtos da cultura e do conhecimento e, possibilitando, de acordo com determinadas intencionalidades, diversas formas de interação, acesso e conectividade com o mundo e com a realidade – cinema, televisão, rádio, Internet, vídeo, games, animações, jornais, etc. – considerando diversos suportes – sejam eles digitais ou analógicos, ou mesmo físicos (jornais impresso, por exemplo, livros, etc.)

Quando falamos em processos educativos institucionais, principalmente escolares, a conversa entre educação e mídia pode ser mais ou menos mapeada em termos de discursos oficiais, projetos educacionais e produção acadêmica. Seria temerário e leviano da minha parte abordar práticas educativas, pois não me é possível mapear de uma forma generalizada, o que cada professor está fazendo com a mídia, muita coisa hoje está acontecendo e este assunto só poderia ser abordado de outra forma, em outro lugar e em outro momento. Porém é possível dizer algo sobre discursos, os projetos e algumas produções acadêmicas sobre o tema magistério e mídia.

Podemos dizer que nos últimos 40 anos construímos dois paradigmas desejáveis de abordagem das relações entre a educação e mídia. Estes paradigmas não são necessariamente contrário entre si, porém também não são necessariamente complementares. São paradigmas, no sentido que orientam as formas de abordagem do tema. A peculiaridade das abordagens em cada caso é que determinam a possibilidade de complementaridade ou o embate entre estes.

Um primeiro paradigma propõe que a educação deve estar em sintonia com a sociedade tecnológica e a cultura industrial e, para isso, dá ênfase para metodologias de trabalho com as novas tecnologias de informação, comunicação e interação em geral – incluindo audiovisuais, cinema, fotografia, etc. A mídia aparece como instrumento a ser utilizado pelo professor e pela escola, e procuram-se propostas técnicas de utilização destes produtos da mídia, tendo ou não sido produzidos para fins educacionais ou didáticos.

O segundo paradigma parte de uma diversidade de experiências e abordagens teóricas, não tão pragmáticas, mas que abordam a mídia como um tema de pesquisa em educação. Geralmente considera-se a própria mídia como instância educativa e a procura é aprofundar reflexões sobre as relações entre educação e cultura, entre escola e cultura. A ênfase são as formas de conhecimento e de inteligibilidade que as pessoas imersas em um mundo midiático produzem sobre si mesmo, sobre o mundo e a realidade.

Feitas estas considerações, passamos a apresentar alguns dos desafios do magistério nos dirigindo aos professores, pensando a formação de professores e dos demais profissionais da educação.

A Mídia e o conhecimento da realidade

Seguindo o roteiro que me impus para abordar o tema proponho uma breve reflexão sobre esta ‘coisa’ que chamamos de realidade e que nos dá alguma certeza para falamos em nome da verdade. Hoje, ou talvez tenha sido sempre assim, tudo isso é incerto.

Esta reflexão é marcada pelo meu olhar como professor, ou seja, são reflexões sobre a mídia para quem trabalha com conhecimentos e saberes que visa à formação de pessoas em nossa sociedade. A proposição de que em nosso tempo, como em todos os tempos a tarefa do Magistério consiste em educar um ser que não se deixe enganar é de Jorge Larrosa⁵. Na minha forma de pensar, esta proposição traz como coronário o lema do oráculo de Delfos⁶: *conhece-te a ti mesmo*. Em uma livre interpretação deste lema, afirmo que para que não nos deixemos enganar é preciso conhecer a nós mesmo, ou seja, nos conhecermos como seres humanos, em suas múltiplas dimensões; como ser político, biológico social, psíquico, dialógico, físico, químico, histórico, cultural, midiático, etc.

O que estou tentando dizer é que não me parece muito frutífero, pelo menos quando estamos pensando na mídia, tentar definir papéis para escola no sentido de atribuir a esta instituição a formação do cidadão e a qualificação do trabalho. Tanto as dimensões políticas do ser humano, quanto à dimensão econômica e de sobrevivência estão atravessadas por esta tarefa histórica do magistério e que parece que melhor explicita nossos desafios em relação à mídia: formar pessoa que não se deixem enganar. Quero com isso me afastar da tarefa de atribuir à escola e aos professores missões e papéis predeterminados, o que pressupõe que saibamos o que é a realidade. Pois, o que quero dizer é que a realidade hoje é a pergunta e não a resposta. Voltemos a Larrosa.

Larrosa nos diz que a mídia hoje é determinante para a produção e para a dissolução do que chamamos realidade e, por conseguinte, o que chamamos de verdade. Em todo seu livro “Pedagogia Profana” Larrosa se propõe a se afastar dos discursos moralistas e normativos sobre a escola e a educação. Ele procura deslocar nosso

⁵ LORROSA, Jorge. Agamenon e seu porqueiro – notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. Larrosa, Jorge. *Pedagogia Profana*. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

⁶ Oráculo que ficava dentro do Templo dedicado ao deus Apolo na cidade grega de Delfos. Neste templo, as sacerdotisas de Apolo faziam profecias baseando-se em transe. As respostas e profecias ali obtidas eram consideradas verdades numinosas. Acredita-se porém que esta máxima é anterior ao oráculo e a própria civilização grega Antiga.

pensamento e nosso olhar da avaliação do que é certo e do que é do errado para a escola, para os professores e para os alunos. A reflexão de Larrosa flui no sentido de descoberta e investigação do que é engano e vai ao certo dos significados dos todos os conhecimentos e saberes da escola: eles são históricos e mutantes, e são importantes ou não na medida em que possibilitam às pessoas confrontar-se com seus próprios conhecimentos e ações no mundo em que vivem e possibilitam avaliar o quanto estes correspondem, a cada momento, a uma compreensão, a uma interpretação e a uma inteligibilidade que desejam ter do mundo. Não se deixar enganar é entrar em contato com nossas próprias ilusões (bem diferente da idéia de erros).

Larrosa é levado a fazer esta proposição, um tanto ousada, justamente por abordar o tema da mídia. Para ele não se deixar enganar, não é apenas não se deixar enganar pela mídia, ou seja, pelos jornais, pelo rádio, pela televisão, pelo cinema e pelos textos, imagens e sons da Internet, enfim pelas diversas redes de comunicação que cada vez mais se interligam quase como uma ‘atmosfera simbólica’ que respiramos; tenhamos ou não acesso a um determinado meio de comunicação, informação e interação. A possibilidade da dúvida (de não se deixar enganar) de Larrosa dirige-se também aos aparatos educativos e culturais, acadêmicos e científicos que, muitas vezes, tentando imunizar-nos das mentiras da mídia, inculcam outras formas de mentiras, disfarçadas, desta vez, pelo manto da realidade, da verdade e da certeza.

As proposições de Larrosa baseiam-se no filósofo italiano Vattimo⁷. Este que não aborda esta ‘atmosfera simbólica’ criada e mantida pela mídia do ponto de vista da falsificação e da manipulação da realidade, mas sim do ponto de vista da produção e da dissolução da realidade. Para Vattimo:

“(...) o ocidente vive uma situação explosiva, uma pluralização que parece irrefreável e que torna impossível conceber o mundo e a história com pontos de vista unitários. (...) Realidade hoje para nós, é antes de tudo, o resultado do entrecruza-se, do contaminar-se (no sentido latino) das múltiplas imagens, interpretações e reconstruções que competem entre si ou que, de qualquer

⁷ Gianni Vattimo (1936) é um filósofo e político italiano, um dos expoentes do pós-modernismo europeu. A obra de Vattimo que Larrosa trabalha chama-se “A Sociedade Transparente”. Há uma publicada em portuguesa desta obra pela Editora Relógio D’ Água: Lisboa, de 1992.

maneira, sem coordenação central alguma, são distribuída pela mídia” (Vattimo, Aput Larrosa, 2001, p.154)

A crença que um indivíduo sozinho e isolado em seu gabinete de estudo pode ter uma melhor compreensão e interpretação da realidade e pode chegar a uma verdade desmorona-se. Compreender e interpretar, enfim, aprender, são ações que se dão no deixar-se contaminar-se pelo mundo e não apenas no distanciamento crítico entre o sujeito que conhece o objeto a ser conhecido. O momento de isolamento para reflexão e meditação do que se vive, do que se lê, do que se sente é entrecruzado pelo mundo que se vive.

Surpreendente, no entanto, é a constatação de Larrosa sobre esta situação ou da sensação que as mídias instauram. Através dessa multiplicação de imagens do mundo perdemos o que costumamos chamar de ‘sentido de realidade’. Mas Larrosa não se deixa se deixa contaminar pelo sentimento de nostalgia. Este mundo não está perdido, pois talvez, não seja essa, afinal, uma grande perda.

O que está explícito cada vez mais hoje, e a mídia é, em parte, responsável por esta percepção, é o que Vattimo afirma quando ele diz que já não temos uma realidade que seja distinta das interpretações e que nos possa servir como princípio ou como fundamento da verdadeira interpretação, nós já não temos um mundo verdadeiro, independentemente das fábulas que contamos sobre ele. Multiplicam-se assim as formas possíveis do engano e da falsificação, ampliam-se as formas de manipulação, criando-se algumas inéditas, favorecem-se a trivialidade e o vazio de sentido, ao mesmo tempo em que novos perigos emergem, novas possibilidades se apresentam para entendermos a realidade e o que é verdadeiro. Vattimo afirma que o princípio de realidade e a ditadura de um mundo verdadeiro escapam sob nossos pés.

Tudo isso pode nos aparecer estranho, pois partimos do princípio de que temos um corpo, de que este corpo tem suas necessidades e eu tenho uma mente que organiza o mundo para que eu possa sobreviver nele. O lugar em que trabalho exige coisas de mim e é verdadeiro que quem se joga da janela do 12ª andar vai se esborrachar no chão. Que história é esta então de que perdemos o princípio de realidade e de que não há uma verdade sobre este mundo?

O problema é o que chamamos de realidade: a palavra realidade e a própria realidade, ou seja, aquilo que vivemos como realidade e aquilo que afirmamos ser a realidade progressivamente desvinculou-se desde a Idade Média. A mídia, para o bem e para o mal, estabelece novos vínculos entre este viver e este dizer sobre a realidade, vínculos que desintegram a pretensão de que podemos chegar a uma verdade sobre as coisas do mundo. Temos inúmeras dimensões do que é verdadeiro, porém não é possível sustentá-las como a verdade por muito tempo e, além disso, elas estão sempre marcadas por pontos de vista, por interesses específicos, etc.

Segundo Larrosa o que nós chamamos de realidade, esta espécie de totalidade genérica que inclui o conjunto das ‘coisas’, foi primeiramente concebido no mundo grego como questão, ou seja, como a questão a ser pensada e refletida em relação ao dizer e ao agir, como o problema de nossas palavras e de nossas ações, como aquilo que nos concerne e que está no nosso meio, nos nossos dizeres e nas nossas ações. A realidade era a questão, a dúvida, o problema a ser debatido, discutido, pensado, sentido.

A escolástica substantivou e adjetivou a realidade. Afirma Larrosa:

“(...) a palavra ‘realidade’ – e a própria realidade – constitui-se por uma progressiva desvinculação. Em primeiro lugar, por uma progressiva desvinculação do seu caráter lingüístico ou retórico ou, o que dá no mesmo, do funcionamento da língua para sua persuasão. Em segundo lugar, por uma progressiva desvinculação de sua função nas instituições nas quais encarna o poder e a propriedade. E somente assim, uma vez desvinculada da língua e das relações sociais, uma vez convertidas em realidade extralingüística e extra-social, em realidade plenamente real, como se disséssemos: ‘a realidade pode funcionar como princípio externo e independente tanto para o controle da língua quanto para o controle social’, se é que ambas as formas de controle não são em realidade uma só”. (Larrosa, 2001, p.160)

Neste movimento, o realista passou a ser o homem prático e modesto, que sabe fazer as coisas, modesto em suas ações, preciso em suas ações, o homem que sabe do que se trata a realidade e age adaptando-se a ela. . O realista passou a ser o homem objetivo que renuncia a sua singularidade e vê, fala e age conforme a vida como ela é. A interpretação deixou de ser instância da realidade e constituição de verdades. Curiosas

cisões acontecem então: a oposição entre sonho e realidade, sendo que todo homem na sua chamada ‘vida cotidiana’ sonha e pode ser lembrar do que sonha.

Claro que a cisão entre a realidade e o que se diz de realidade é uma disputa de poder e legitimidade. Quem pode dizer o que, quando, onde e como a partir de que lugar. E, neste sentido, a mídia abala, abalou e está abalando esta constituição institucional hierárquica dos conhecimentos e dos saberes. E por mais que seja controlada e tente controlar a si mesma, a ‘atmosfera simbólica’ que ela mesma cria ao mesmo em que tempo controla a realidade do homem objetivo, não consegue impedir que a dúvida escorra pelos vãos da estrutura do saber e do conhecimento que ela sustenta. Assim é que determinados usos que os indivíduos fazem da mídia desestabiliza os lugares instituídos do conhecimento e do saber.

O que nos interessa é que a realidade, no mundo midiático, voltou a se transformar na questão. E esta situação coloca desafios ao magistério em relação a sua postura com o conhecimento e para com o ensino. Afirma Larrosa:

“Se a realidade não é a realidade, mas a questão, se a verdade não é a verdade, mas o problema se perdermos já o sentido da realidade e se, (...), desconfiamos da verdade, teremos, talvez, que aprender de outro modo, a falar de outro modo, a viver de outro modo. Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar em sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva; que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma revelação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade”. (Larrosa, 2001, p.165)

É esta situação que nos leva a pensar e refletir sobre os desafios do magistério dentro do tema magistério e mídia. O uso da mídia está marcado por esta situação e deve no meu entender deixar-se contaminar por ela, sem deixar-se enganar. Mas para olhar a mídia temos que ir um pouco mais fundo no problema que é de todo o magistério: o trabalho com o conhecimento. Mas afinal o que é o conhecimento? Se não posso responder esta pergunta, posso colocá-la como pergunta. E para isso precisamos questionar a pertinência do problema epistemológico sujeito que conhece e o objeto de conhecimento. O que exatamente estas coisas querem dizer?

A epistemologia também é um problema

Nobert Elias⁸ em seu trabalho sobre a dificuldade que temos de pensar e sentir a relação entre a sociedade e os indivíduos como uma relação em que um constitui o outro aborda, entre outros assuntos, o limite da forma como concebemos o conhecimento, principalmente o conhecimento científico que se legitima a partir do século XVII.

Para Nobert Elias o problema básico do conhecimento científico deve-se ao fato de que este girou basicamente em torno de uma questão:

“(…) será que os sinais que os indivíduos recebem através dos sentidos são inter-relacionados e processados por uma espécie de mecanismo inato, chamado ‘inteligência’ ou ‘razão’, de acordo com as leis mentais comuns a todas as pessoas, eternas e pré-existentes à experiência, ou será que as idéias formadas pelo indivíduo com base nesses sinais simplesmente refletem as coisas e as pessoas tais como são independentes de suas idéias. Houve soluções intermediárias, soluções conciliatórias e sínteses, mas todas elas se situam em algum ponto deste *continuum* entre esses dois pólos”. (Elias, 1998, p.94)

O problema da epistemologia corresponde a uma determinada forma de autoconsciência do homem sobre si mesmo. Corresponde a imagem que o homem, ou seja, a imagem que cada indivíduo tem de si mesmo. A noção de sujeito cognoscente em oposição ao mundo dos objetos cognoscíveis refere-se ao problema de saber como um sujeito pode adquirir um conhecimento seguro dos objetos, ou seja, do mundo, dos fatos, da vida. Esta noção faz parte do movimento de reificação da realidade e da verdade abordamos acima.

Para Elias,

“(…) a percepção de si mesmo como observador e pensador foi reificada no discurso e no pensamento, dando origem a noção de uma entidade, dentro do ser humano, que estava isolado de tudo o que se passava fora dela pelas paredes de seu continente corporal e que só era capaz de obter informações sobre os eventos externos pelas janelas do corpo, os órgãos sensoriais. Quão fidedignas eram essas informações, se os sentidos apresentavam uma imagem distorcida do que se

passava ‘do lado e fora’, se havia efetivamente alguma coisa fora, se até que ponto a ‘coisa pensante’ dentro de nós – a *res cogitans*, com chamou Descartes – influenciava e modificava a sua maneira o que chegava até nós pelos sentidos, todas essas foram perguntas que tiveram que ser reiteradamente discutidas” (Elias, 1998, p.92)

Há um esquema básico que preside estas discussões epistemológicas. Uma imagem de homem como um ‘eu’ individual e a sua relação com o não-eu (que vai de um outro ‘eu’ como indivíduo até algo genérico como a sociedade). Esta imagem é aceita sem questionamento. De uma forma simples este esquema trata o conhecimento da seguinte forma: sou uma pessoa e tenho um corpo. O meu corpo é feito de matéria, tem uma extensão espacial e ocupa certa posição no espaço. Mas minha razão, minha mente, minha consciência ou meu ‘eu’ não é feito de matéria nem se estende no espaço. A razão e a inteligência, a mente e a consciência têm sede *em* meu corpo, mas são diferentes *de* meu corpo.

“E foi esta estranha noção de uma coisa ‘descoisificada’ – que, apesar de não ser espacial, ocupa uma posição muito definida no espaço, no interior de meu corpo –, foi essa idéia de que ‘eu’, ou ‘minha inteligência’, ‘minha consciência’, ‘minha mente’ está contida em meu corpo, como um traje de mergulho, que proporcionou o alicerce comum até mesmo a visões diametralmente opostas da controvérsia epistemológica. Como travejamento incontestável da autopercepção, ela ficou subjacente a questão de se e até que ponto as idéias ‘internas’ correspondiam aos objetos ‘externos’. Esse é o cerce na questão. As pessoas vivenciavam-se como sistemas fechados”. (Elias, 1998, p.95)

Nossa imagem de nós mesmo é um sistema fechado que recebe informações, processa estas informações e constrói conhecimentos. Dependendo da postura pedagógica que temos acolhemos este processamento com avaliações do tipo certo e errado, falso e verdadeiro, realidade ou fantasia. Vivenciamos então o problema do ensino das seguintes formas: Onde está o problema? Ele está na informação, na recepção da informação ou no processamento? Isto nos leva a pensar o sujeito que aprende como tendo um problema de

⁸ NOBERT, Elias. *Sociedade do Indivíduos*, Rio de Janeiro: Zahar, 1998

recepção e de processamento de informações. Às vezes julgamos o fabricante – a família ou o sociedade (esta entidade meio indefinida); às vezes colocamos o foco nesta ‘coisa’ chamada ‘eu’ que está dentro do sistema fechado de recepção, processamento e emissão e aí o problema se resolve na dicotomia, este ‘eu’ é bom, disciplinado e aquele outro ‘eu’ mau, sem-vergonha, etc.

O que se abstraiu desta discussão é que todo adulto um dia foi uma criança. Somente com os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento é que este sistema fechado se distendeu. E, neste sentido a educação teve um importante papel para as ciências humanas. O problema é que a sociedade que gesta esta autoconsciência de um ‘eu’ individual como sujeito do conhecimento, ou seja, a sociedade urbano, industrial e de mercado é mesma sociedade que teve que se deparar com a questão na natureza humana, e as noções de aprendizagem e desenvolvimento, apesar de inúmeros esforços teóricos contrários a tendência de circunscrever um ‘eu’ individual que aprende e que se desenvolve, tendem a cair nas teias da discussão do inato e do adquirido como sistema fechados neste ‘eu’ individual. Nossa grande dificuldade ainda é conceber a produção, criação e construção de conhecimento a partir de um ‘eu’ coletivo; de um ‘eu’ que seja um ‘nós’. O limite que suportamos em termos deste paradigma é a idéia de acúmulo e compartilhamento do conhecimento. Reconhecemos que não conhecemos nada sozinhos, mas o que eu conheço é de um ‘eu’ individual que conhece. Idéias que brotam sincronicamente em vários lugares distantes e incomunicáveis são vistas com coincidências ou recebem explicações esotéricas sem muita seriedade.

A reificação da realidade, portanto, sustenta-se na concepção de um ‘eu’ individual que é imagem do sujeito do conhecimento. Se colocarmos a realidade como a questão, colocaremos hoje o próprio ‘eu’ individual e o próprio sujeito do conhecimento como a questão. Penso que com isso o conhecimento vira a questão, a pergunta a se fazer e, talvez, o conhecimento vire a própria dúvida a ser transmitida e adquirida e não a resposta a ser dada. Trata-se de uma postura referente ao magistério, pois a mídia nos ajuda a tratar o mal das certezas. A tão sonhada parceria entre magistério e mídia não está na contribuição que está última pode dar ao ensino de um conhecimento, mas na dúvida que ela instaurou entre a realidade a interpretação da realidade. A mídia vem transformando novamente a imagem do homem realista, pois a única objetividade que encontramos nela é da ordem dos

interesses subjetivos – individuais e de grupo. Além disso, o que eu escrevo aqui pode ser imensamente contestado por quem lê em diversos lugares digitais, tais como sites, listas de e-mail, etc., por pessoas que nem me conhecem e que não se conhecem; que nunca vão me conhecer e que também nunca vão se conhecer entre si. Se a interpretação da realidade constrói a realidade cada vez menos temos controle desta construção, por mais que este próprio aparato chamado mídia tente fazer isso.

Temos então um desafio para o magistério. Um desafio que não é missão e, por isso, não é nem moral, nem normativo: o desafio de transmitir a dúvida. Vejam que é diferente de ensinar a duvidar. Transmitir a dúvida é deixar a imaginação participar do conhecimento. É deixar, no ensino, uma ausência, para que esta possa ser recriada e germinada.

Mas como se pode ensinar uma ausência? Como uma não-resposta pode fazer surgir uma resposta? Afirmando paradoxalmente que, se por um lado, uma resposta que nos é desconhecida, ela não tem justificção para aparecer no ensino, por outro o tragicômico da condição humana, o tragicômico inesperado é que o homem pode assimilar esta resposta, pois nossa grandeza consiste em que podemos assimilar o que nos é desconhecido. Assimilar na profundidade é dar uma resposta. Aqui entra a imaginação.

Olhares que podemos ter com mídia e para com a mídia

Segundo Aristóteles é a parte criadora de imagens da alma é a que realiza o trabalho dos processos mais elevados do pensamento. Por esta razão que:

“(...) a alma nunca pensa sem um desenho mental (...) a faculdade cognitiva pensa suas formas em desenhos mentais, não se pode aprender ou entender nada, se não se tem a faculdade de percepção; inclusive quando se pensa especularmente, se há de ter algum desenho mental com que pensar”. (Yates, 1974, p.48-9)

A mídia cria constantemente imagens do mundo para nós, explicam estas imagens com suas legendas, comentários de filmes, televisão, jornais. Insere som nas imagens para nos conduzir a sentimentos que deveríamos ter em relação às imagens.

Ensinam-nos com imagem, com textos com sons. Educou-nos a ver tudo isso e se sustenta através da repetição que nos leva a memorização. Mas o que é próprio da mídia e o que ela não pode esconder por muito tempo é que seu aparato, ou seja, sua forma de trabalhar, e seus produtos são sempre manipulação e edição da realidade. São verdadeiros enquanto construção coletiva de uma informação e de uma obra. Às vezes querem se passar pela verdade pela demonstração da realidade, mas não podem fugir a uma determinação de sua forma de ser e existir, a mídia é manipulação e a mídia digital amplia esta manipulação para além do controle de autores, direitos autorais, instâncias legitimadas de dizer o que, quando, onde e como.

Manipulação, ou edição da realidade, a primeira vista parece-nos algo negativo. Quando me deparo com este termo, e não são poucas às vezes que isso acontece comigo e com todo mundo, sempre me lembro do poeta, escritor e ensaísta alemão Enzensberger⁹ que afirma que etimologicamente o termo manipulação significa uma consciente intervenção técnica em um material dado. Não mais do que isso e, se pensarmos bem, o mundo humano existe por causa das manipulações que os homens são capazes de fazer com o mundo em que vivem com eles mesmos e com o outros. Manipular o mundo, editar o mundo é criar o mundo humano. Proponho que este deva ser o ponto de partida para o magistério olhar a mídia e com esta, olhar o mundo.

Tomando este como o ponto de partida, temos muito o que aprender com a mídia sobre a construção e criação de conhecimentos e saberes. Minha experiência como professor e como orientador de pesquisa com mídia na formação de professores e demais profissionais da educação me ensinou a pensar duas noções importantes para operar a produção de conhecimento com imagens e por extensão com a mídia em geral: as noções de intervalos significativos e de imagens agentes.

Estas noções partem de dois princípios: primeiro como eu já disse, de que os produtos da mídia, como todo qualquer produto da cultura é fruto de manipulações, não no sentido negativa de engano, mas no sentido próprio de que só se produz alguma coisa ‘manuseando’ registros da realidade e, segundo como afirma Aristóteles não há possibilidade de conhecimento sem as imagens mentais da imaginação.

⁹ ENZENSBERGER, Hans Magno. *Elementos para uma teoria dos meios de comunicação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1979.

A partir daqui darei ênfase aos audiovisuais, principalmente o cinema, pois é onde tenho melhores condições de propor alguma coisa no tema magistério e mídia. A questão que pulsa no que se segue é como compreendemos um filme. Questão que pode ser ampliada para a compreensão de outros produtos midiáticos, mas que não será objeto de exposição neste texto.

A compreensão, o entendimento, a interpretação de um filme, dá-se no intervalo entre os corte e as cenas escolhidas para serem vistas, editadas e montadas. Trabalhamos aqui com uma proposição de compreensão fílmica do Ismail Xavier¹⁰ que afirma que o corte de uma imagem pela substituição de outra imagem nas seqüências fílmicas coloca em colapso a objetividade colocada na indexalidade da imagem, ou seja, a justaposição de duas imagens que dão continuidade a história que está sendo contada é fruto de uma intervenção humana, indica um ato de manipulação. O corte indica uma descontinuidade e, por mais que a montagem e a edição tentem ocultar esta descontinuidade, através de um determinado método de montagem, o corte sempre é um afastamento frente a uma suposta continuidade de nossa percepção do espaço e do tempo na vida real¹¹.

Almeida¹² comenta o entendimento de um filme:

A partir do que vimos, podemos pensar:

1. A compreensão de um filme – devemos incluir aqui o gostar, o desgostar, o ficar emocionado, enfim, tudo o que se puder pensar e sentir ao assistir um filme – acontece neste intervalo entre as cenas e é histórica, social e individual, particular, ao mesmo tempo. Portanto, não só, frente ao mesmo filme, no mesmo momento, as idéias e a compreensão são muito variadas, como, ao ver o filme várias vezes e anos depois, em momentos diferentes da vida, esta compreensão vai variar e ser diferente. Se o sentido e o significado do filme estivessem estritamente nas cenas vistas igualmente (naturalisticamente) por todos, não haveria discordância de interpretações.

2. Interpretar um filme somente pela mensagem explícita, visível ou dedutível pela história narrada é também uma interpretação incompleta, um

¹⁰ XAVIER, 1984, pp. 17-18.

¹¹ Percebemos um filme como uma história ininterrupta porque fomos educados a compactuar com cinema em suas descontinuidades e em suas formas de enquadramento. Esta educação que remonta à fotografia e outras diversas origens do cinema e formas de viver urbano.

naturalismo científico, mesmo que esta interpretação venha fundamentada em teorias estéticas, sociológicas e políticas. Essas interpretações, ao explicarem os filmes como expressão dos seus conceitos, e não como uma ideologia que se faz em forma de alegoria cinematográfica; submetem os filmes a comprovarem as teorias. Utilizar teorias lógicas e claras para explicar (...) um filme, é acreditar que este tipo de obra tenha também uma origem lógica e clara, mesmo que não a deixe transparecer. Como se o construto mental que dá forma lógica à teoria explicativa fosse pré-existente ao objeto que ela deseja interpretar. A interpretação deve partir do caos aparente da imagem, encarar o mistério dos intervalos significantes e valer-se também do caos das teorias, não ter medo do seu parente conflito. (ALMEIDA, 1999, pp.38-39)

A noção de ‘intervalo significativo’ nos dá liberdade para movimentar nosso pensamento em relação ao estudo das imagens e ao conhecimento que podemos trabalhar com elas. Não apenas em relação às imagens do cinema, mas em relação a todas as demais obras que envolvem edição e montagem, o que salvo engano, abrange toda obra mediática.

Teorias lógicas da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história não poderiam ser aplicadas na explicação de um material cuja especificidade é justamente ser uma obra de um artífice ao mesmo tempo humano, subjetivo, mecânico, químico, eletromagnético ou digital e cuja aparição se dá após um processo de manipulação do tempo e do espaço gravado num jogo de simulação que compõe a narrativa como verossímil.

Meu trabalho de orientação de pesquisa e principalmente de docência procura sempre a reflexão dos ‘intervalos significativos’. E, como o sentido das imagens não está apenas naquilo que está sendo visto, uma pergunta sempre emerge em minhas atuações docentes e de orientação: “porque você está vendo o que diz que vê neste filme?”. Não é uma pergunta para ser respondida. Tratava-se mesmo de interpelar a pessoa que vê, para ver-se a si mesma, uma vez que sua compreensão da obra não poderia estar separada de sua singularidade. Tenho uma intencionalidade pedagógica: manter viva, em cada percurso, em cada estudante e em cada pesquisador a questão anteriormente apresentada neste texto: “Conhece-te a ti mesmo”. A fundamentação desta intencionalidade é especular: para construir a compreensão da obra a pessoa tem que percorrer também a compreensão de

¹² ALMEIDA, Milton José. *Cinema Arte da Memória*. Editora Autores associados, 1999.

si mesmo como espectador, ou seja, ver-se olhando em direção à obra. Ao insistir na pergunta meus alunos espero estar levando meus alunos a compreender por que e como ele completa os intervalos significativos; colocando foco na edição e na montagem, e, procurando fazê-lo perceber que sua interpretação modifica-se à medida que ele avançava nos seus estudos, completando estes intervalos de forma sempre mutante. Neste sentido é que a ausência pode gerar uma resposta. Aliás, não apenas uma, mas várias respostas.

Estes intervalos envolvem um momento psicológico, trazido, inicialmente, pela visão da imagem que estão visíveis, segue percursos mentais da imaginação, transitam desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho, e principalmente pela memória.

Prestar atenção aos intervalos é prestar atenção às solicitações que as obras, no caso o cinema e os demais produtos da mídia, nos fazem em relação à memória que se constrói pelo que estamos vendo na obra. Mas também exige que prestemos atenção à memória que trazemos, ou seja, prestar atenção à memória sobre os assuntos, os temas, os valores e forma de abordar estes assuntos, temas e valores em imagens.

Porém, além dos ‘intervalos significativos’, é obvio que é necessário prestar atenção nas imagens, no que está sendo visto entre os cortes. Na informação explícita que existe entre cada momento de corte na edição. Esta dimensão exigiu outra noção para o trabalho com a mídia: a busca e a compreensão de ‘imagens agentes’ nas obras / produtos do cinema e da mídia em geral.

A idéia de trabalhar com ‘imagens agentes’, parte inicialmente da obra de Almeida *Cinema Arte da Memória*. Almeida demonstra como o cinema pode ser visto como arte da memória e, para isso, utiliza-se, entre outras referências, da obra de Frances Yates *La arte de la memoria*. Para Yates o estudo da arte da memória inclui mais do que a história das técnicas mnemônicas, isto por que esta arte valer-se de uma técnica mediante a qual se imprimem na memória ‘lugares’ e ‘imagens’. Ou seja, é uma arte de construção da memória e não apenas de memorização. Isto interessa a nós que somos da educação.

Para falarmos das imagens agentes temos que mencionar um pouco do estudo de Yates sobre *Ad Herennium*¹³. Este texto foi escrito por um desconhecido mestre

¹³ Segundo Frances Yates *Ad Herennium* era um texto bem conhecido e muito usado na Idade Média e tornou-se fonte de inúmeros tratados de *Ars memorativa* no ocidente, sendo ainda que, os surpreendentes desenvolvimentos da arte da memória do século XVI (e início do XVII), conservam sobre todos os seus

de retórica, em Roma, por volta de 86–82 a.C. e era destinado aos alunos deste. O texto ficou imortalizado pelo nome da pessoa para quem ele escreveu e não pelo seu próprio nome. O autor trata das cinco partes da retórica – *inventio*, *despositio*, *elocutio*, *memoria*, *pronuntiatio* – e, quando chega à memória considera esta como parte essencial dos instrumentos do orador.

A Arte da Memória baseia-se em locais e imagens. No texto *Ad Herennium*, chama a atenção de Yates a incrível precisão visual que os locais implicam. É uma construção visual em que se pode até medir o espaço entre os locais; parecem regras que remetem de um hábito social esquecido. Yates comenta: “¿Quién es aquel hombre que camina lentamente por un edificio solitario, y se detiene a intervalos con expresión atenta? (...) Es un estudiante de retórica que está formando um conjunto de loci de la memoria”. (Yates, 1974, p.21)

Chamou nossa a atenção e, nossos estudos das obras de Almeida e de Yates que a arte da memória em *Ad Herennium* propõe ao estudante da retórica que crie seus próprios locais e imagens de memória. Neste sentido, aprendemos com este texto a compreender o agenciamento do cinema e da mídia como forma de construção da memória e, principalmente, aprendemos também que há necessidade de criarmos nossos próprios locais e nossas próprias imagens para construir nossos discursos e criarmos nossos percursos, imaginando-nos no edifício de nossa própria memória. Não basta a análise do ‘eu’ individual para compreender a mídia, temos que percorrer os lugares e as imagens da memória, e esta não é uma memória individual, é um ‘nós’ que temos que descobrir dentro do ‘eu’. É assim que compreendemos por que entendemos um filme, um desenho, uma imagem, um clipe, um programa de televisão, uma história em quadrinhos e até mesmo um livro, um texto, um site da Internet.

Vimos que o cinema e as demais obras da mídia solicita constantemente nossa memória através dos ‘intervalos significativos’ – os cortes cinematográficos, a montagem, etc. Alguns filmes, ou demais obras audiovisuais, procuram esconder esta solicitação, ocultar a descontinuidade que é própria deste tipo de obra. Vários recursos são utilizados para dar à descontinuidade uma continuidade de sentido que vamos aprendendo a

complexos incrementos, os contornos de *Ad Herennium*. Estaremos trabalhando com esta versão em português feita por Milton José de Almeida em *Cinema Arte da Memória* – a primeira versão em português deste texto, e talvez, ainda seja a única

compor e o próprio cinema nos educa a olhar um *continuum* que se naturaliza como forma de contar uma história. Porém, o exercício da decupagem, a possibilidade técnica de voltar e rever as cenas em VHS e DVD e cada vez mais a possibilidade do digital de isolarmos um frame permite-nos apoderarmo-nos tanto das estratégias de ocultamento da descontinuidade quanto do que nos está sendo solicitado para compreensão da história.

Um olhar que precisamos construir é o de investigador: procurar compreender o agenciamento das imagens e de outros discursos, enunciados e informações, para encontrar as ‘imagens agentes’ que movimentavam nossa imaginação. Fazer este exercício com os alunos serve para fazê-los ver o que parece óbvio: toda obra em imagem, palavras e sons contêm escolhas, invenções e imaginação (mesmo que em forma de repetição de modelos, os modelos foram modelados a partir destas escolhas, invenções e imaginações).

Yates faz um comentário interessante sobre seus estudos da Arte da Memória. Ela fala da dificuldade em estudar a Arte da Memória, por que apesar dos tratados oferecerem as regras de composição de locais e imagens agentes, raramente eles oferecem uma aplicação concreta das regras. A tarefa do mestre é excitar o estudante a formar suas próprias imagens.

Tomei para mim esta tarefa: excitar os alunos a formar suas próprias imagens das obras que viam e estudavam. Não bastavam as imagens que nos eram apresentadas. Estas imagens vêm agenciadas, solicitando a participação do espectador para sua compreensão, então, esta participação tinha que ganhar visibilidade. Como professor e como orientador procurei instigar os estudantes e os pesquisadores a criar as próprias ‘imagens agentes’, utilizando seus discursos, seus enunciados e suas análises sobre os entendimentos dos temas, dos filmes, dos audiovisuais e outros produtos da mídia.

Neste sentido a noção de ‘imagens agentes’ não tinha o sentido de provocar uma investigação para identificar quais eram as imagens extraordinárias ou eficazes, emblemáticas dos temas e dos filmes, dos significados e dos sentidos das obras. Esta noção funcionou como uma forma de instigar os estudantes e os pesquisadores a operar uma dupla inteligibilidade para com as obras. Ser o espectador das imagens que passeia pelos locais fantásticos criados pelas obras e ao mesmo tempo ser o espectador da sua imaginação nestes locais e com estas imagens.

Penso que os mestres da retórica que surpreendem Yates por não oferecerem uma metodologia de construção de locais e imagens da memória, podem nos servir como um bom exemplo de olhar para as mídias e trabalhar com elas no magistério. Partir das imagens que vemos para conseguir fazer enxergar as imagens interiores que não vemos dos espectadores / alunos. Não se trata de buscar originalidade, antes, porém é levar os alunos a construir interpretações, análises e discursos que só poderiam ser deles, pois é inteligibilidade do mundo mediático deles que nos interessa.

Bibliografia

ALMEIDA, Milton José. *Cinema Arte da Memória*, Autores Associados, 1999.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa - CD-ROM, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

ENZENSBERGER, Hans Magno. *Elementos para uma teoria dos meios de comunicação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1979.

LORROSA, Jorge. Agamenon e seu porqueiro – notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. Larrosa, Jorge. *Pedagogia Profana*. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

NOBERT, Elias. *Sociedade do Indivíduos*, Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

VATTIMO. Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Editora Relógio D'Água, 1992.

XAVIER, Ismail. *O Discurso Cinematográfico: A Opacidade e a Transparência*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984.

YATES, Frances. *La arte da le memoria*. Madri : Taurus Editora, 1974.