

UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO - UNISA

ARYANA VICENTE DE SOUSA

Ensino-aprendizagem a partir de uma leitura iconofotológica

SÃO PAULO

2016

UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO - UNISA

ARYANA VICENTE DE SOUSA

Ensino-aprendizagem a partir de uma leitura iconofotológica

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro - UNISA, para obtenção de título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Jackson de Souza Brandão

SÃO PAULO

2016

ARYANA VICENTE DE SOUSA	ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DE UMA LEITURA ICONOFOTOLÓGICA	MESTRADO (2016)
-------------------------------	--	--------------------

Ficha Catalográfica

Sousa, Aryana Vicente

Ensino-aprendizagem a partir de uma leitura iconofotológica / Aryana
Vicente Sousa. -- São Paulo , 2016

121 f.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) -
Universidade de Santo Amaro, 2016

Orientador(a): Antônio Jackson de Souza Brandão

1.Ensino. 2.Aprendizagem. 3.Iconofotologia. I.Antônio Jackson de Souza
Brandão, orient. II.Universidade de Santo Amaro III.

Folha de Aprovação para Dissertação ou Tese

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aryana Vicente de Sousa

Ensino-aprendizagem a partir de uma leitura iconofotológica

Dissertação apresentada ao programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro - UNISA, para obtenção de título de Mestre.

Área de Concentração: Imagem e representação

Aprovado em: 14/12/2016

Banca Examinadora

Prof. Dra. Alzira Lobo de Arruda Campos

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Marcelo Campos Tiago

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Antônio Jackson de Souza Brandão

Instituição _____ Assinatura _____

À Mamá, que com seu amor incondicional me deu apoio e coragem para a execução desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Antônio Jackson de Souza Brandão, que acreditou em meu trabalho.

Ao corpo docente do programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro - UNISA.

À minha família e amigos que compreenderam minha ausência.

Aos colegas do grupo de pesquisa Condesim-Fotós, que durante os últimos dois anos compartilharam informações e novas ideias que contribuíram positivamente para minha vida acadêmica.

Aos meus ex-professores de graduação e pós-graduação pelo muito que contribuíram em minha formação.

Aos meus tios pela ajuda financeira e apoio nos momentos mais difíceis.

Aos professores Dr. Álvaro Cardoso Gomes e Dra. Eliane Teixeira, que participaram de minha banca de qualificação.

À minha mãe, Ana Elite, que permanecerá eternamente em meu coração.

“Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de
que somos feitos.” Alberto Manguel

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a Iconofotologia Pedagógica como recurso metodológico diretamente vinculado ao processo de construção do conhecimento. Baseado na ideia de que a educação é uma operação contextualizada e problematizadora que exige uma visão complexa sobre as formas pelas quais as pessoas aprendem, o foco principal será a análise do papel que a criatividade e as experiências pessoais podem desempenhar em contextos educacionais. Professores e alunos têm papéis distintos, porém, complementares, tendo em vista novas maneiras de se pensar as imagens. Estas ações, por sua vez, estão diretamente vinculadas tanto às características físicas (técnicas) das imagens quanto aos sentidos simbólicos que elas podem expressar. O referencial teórico deste trabalho incorpora ideias propostas por pesquisadores e educadores como Edgar Morin, Jack Brandão, Paulo Freire e Vigotsky.

PALAVRAS-CHAVE: Iconofotologia, Pedagogia, Complexidade Cognitiva, Mediação.

ABSTRACT

The academic work presented here has the purpose to discuss Educational Iconophotology as a methodological resource directed related to construction of knowledge process. Based on the idea that education is a problematized and a contextualized operation which demands a complex vision about the ways people learns, the main focus is directly focused in the role criativity and personal experiences can play in educacional contexts. Teachers and students have distinctive, but complementary, actions in order to build a new way of thinking about images. These actions by the way, are closely related to their technical characteristics and to the symbolical meanings images can express. The Theoretical background incorporates ideas of educators and scientists such as Edgar Morin, Jack Brandão, Paulo Freire and Vigostsky.

KEY-WORDS: Iconophotology, Pedagogy , Cognitive Complexity, Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pintura rupestre.....	32
Figura 2: Vênus de Willendorf.....	33
Figura 3: Relevo do Sarcófago da Rainha Hatchepsut.....	35
Figura 4: Três moças com instrumentos musicais.....	35
Figura 5: Poseidon, Apolo e Artemis.....	37
Figura 6: Grupo de cavaleiros.....	38
Figura 7: Senador Romano.....	39
Figura 8: Corte do imperador Justiniano (548).....	41
Figura 9: Triumph of Orthodoxy.....	45
Figura 10: Tímpano da Catedral de Santa Fé.....	46
Figura 11: Tímpano da Catedral de Santa Fé (detalhe).....	46
Figura 12: Tímpano da Catedral de Santa Fé (detalhe).....	47
Figura 13: Tímpano da Catedral de Santa Fé (detalhe).....	48
Figura 14: Crucificação de Cristo.....	82
Figura 15: Cristo de la luz	83
Figura 16: Santo Antão.....	84
Figura 17: Santo Antão II.....	84
Figura 18: Santo Antão III.....	85
Figura 19: Combate à intolerância religiosa.....	94
Figura 20: Mapa da guerra entre Japão e Rússia.....	101
Figura 21: Rússia hoje.....	102
Figura 22: Guerra Franco-Prussiana.....	102
Figura 23: Comic War Map.....	103
Figura 24: Imperialismo do séc. XIX.....	104
Figura 25: Polvo.....	104
Figura 26: Morfologia do Polvo.....	105

SUMÁRIO

Introdução.....	14
1. Da leitura das imagens às imagens na leitura.....	21
2. A leitura de imagens, as inteligências múltiplas e o processo da aprendizagem mediadora da cultura visual: interfaces	59
3. O Paradigma da complexidade da informação imagética e a abordagem iconofotológica.....	73
4. Das imagens do conhecimento ao conhecimento das imagens: por uma iconofotologia pedagógica.....	96
Considerações Finais.....	115
Referências.....	119

INTRODUÇÃO

O que é o espaço
senão o intervalo
por onde
o pensamento desliza
imaginando imagens?

O biombo ritual da invenção
oculta o espaço intermédio
o interstício
onde a percepção se refracta

Pelas imagens
entramos em diálogo
com o indizível

Ana Hatherly
O Pavão Negro

Ao longo da história humana, as imagens se constituíram num dos elementos de linguagem fundamentais não apenas para a auto-compreensão humana, mas também para a coesão social ou até mesmo para o desenvolvimento de conflitos entre os seres humanos. Pensar a imagem é, antes de mais nada, pensar o que nos torna humanos, o que nos faz sermos indivíduos diferentes e diferenciados de todas as outras espécies.

Partindo dessas premissas, o presente trabalho tem como objeto de estudo a compreensão de uma postura didático-metodológica para o trabalho com referências imagéticas pautada na proposta de leitura intitulada pelo professor Jack Brandão, como Iconofotológica, e posta neste trabalho como Iconofotologia Pedagógica. Dentro deste processo de compreensão estarão incluídos seus pressupostos teórico-metodológicos, seus fundamentos epistemológicos e a análise de algumas consequências didáticas destas formulações.

Privilegiar-se-á, assim, a percepção das possibilidades que as imagens pictóricas e fotográficas podem ter para o desenvolvimento da aprendizagem humana. Se as imagens são construídas pelos indivíduos, é possível também pensar como essas os constroem, estabelecendo-se, assim, uma relação dialética que supera a mera dicotomia produtor de imagens/receptor de imagens.

Imagens são, desse modo, elementos catalisadores de relações de aprendizagem, permitindo aos indivíduos produzir significados e desvendar novos

conhecimentos. Falar em imagem é, portanto, falar das possibilidades de instauração de novos conhecimentos a partir delas. Tornam-se, assim, não meros coadjuvantes de processos de aprendizagem, mas juntamente com e a partir dos indivíduos, protagonistas desse mesmo processo.

A escolha pela pintura e pela fotografia encontra aqui uma dupla justificativa: a primeira se refere, como veremos ao longo dos capítulos, a um histórico de apropriação dessas linguagens (pictórica e fotográfica) pelos manuais didáticos como forma de ilustração dos temas discutidos nas lições. Os manuais escolares das décadas de quarenta, cinquenta e sessenta do século XX (para não falar de muitos dos dias atuais), propunham as imagens como ilustrações dos temas apresentados, servindo-se delas como mero apoio ao texto escrito, que possuía uma proeminência quase absoluta. Essa proposta imagética acabou criando uma longa tradição ilustrativa na qual as imagens tinham um papel secundário ou até mesmo inexistente em muitas narrativas escolares.

A segunda justificativa se encontra nas transformações que esta ideia de que a imagem tinha caráter secundário em relação à escrita sofreu ao longo da última metade do século XX. Os estudos da Teoria da Imagem, muitos dos quais alicerçados em discussões interdisciplinares oriundas de áreas como a Antropologia, a História da Arte e a Psicologia do Desenvolvimento, têm apontado para a percepção de outras possibilidades cognitivas para as imagens. Conceitos como o de representação simbólica, de inteligências múltiplas ou o de mediação foram fundamentais para que as imagens não fossem mais associadas diretamente a uma mera exemplificação da palavra escrita.

Este conjunto de estudos, que também será apresentado ao longo desta dissertação, favoreceu a obtenção de diferentes percepções sobre o fenômeno imagético, compreendendo-se até mesmo a escrita como um elemento constituinte da linguagem imagética. Este aspecto trouxe, definitivamente, um questionamento sobre a pretensão reducionista de se vincular aprendizagem apenas à apropriação das linguagens verbais.

Outra consequência direta destes estudos reside na percepção de que a relação entre duas ou mais linguagens não ocorre apenas de forma lógico-dedutiva, mas é permeada por inúmeros processos de atribuição de significados que podem levar em conta não apenas aspectos lógicos formais, mas também os contextos

psicológicos e culturais dos indivíduos, bem como seu histórico de apropriação cognitiva anterior e até mesmo seu desenvolvimento emocional.

Pintura e fotografia são, conseqüentemente, linguagens que, ao sofrerem diferentes ressignificações em seu próprio *status* conceitual, abrem caminho para novos aproveitamentos em diferentes relações de aprendizagem, formais ou não formais.

O poema da escritora portuguesa Ana Hatherly que serviu de epígrafe para esta introdução propõe uma interessante relação entre o pensamento e a produção/leitura de imagens. Para ela, pensamentos (re)constroem imagens através da imaginação. Não se trata, portanto, de uma mera ação lógico-dedutiva ou de causa-efeito, mas de como o poema revela um espaço, um campo aberto de possibilidades para a instauração de sentidos variados de aprendizagem, de construção contínua dos saberes.

Outro aspecto ainda realçado por Hatherly é o caráter não controlável que o estudo das imagens pode proporcionar em termos de sentidos que possam ser estabelecidos. Em outras palavras, ao dizer que as imagens estabelecem o diálogo com o indizível, abre-se aqui uma percepção de que a verbalização, por si só, não comporta todas as possibilidades de construção de significados imagéticos.

Aprender por meio de imagens pode implicar, portanto, um mergulho rumo ao inesperado, ao incerto, àquilo que não é meramente controlável por processos previamente estabelecidos. A apropriação cognitiva das imagens é, nesse sentido, um processo de transcendência e, sob certos sentidos, perigosa para qualquer instância de poder que necessite controlá-la.

No entanto, é preciso levar em conta o processo de refração imagética, que pode ser definido como a perda do sentido de uma imagem entre dois contextos histórico-culturais diferentes. Em outras palavras, a construção de posturas de leitura relacionais e significativas se modificam constantemente diante de uma imagem ou qualquer outro fenômeno imagético. E essas mudanças estão diretamente relacionadas a novos paradigmas de leitura adquiridos pelos leitores em dado contexto histórico.

Do ponto de vista de uma abordagem pedagógica, o fenômeno da refração implica desenvolver nos educadores uma sensibilidade toda especial para o desafio da leitura imagética como um fenômeno sempre em (des)construção, não sujeito a

leituras únicas e universalizantes. Nesse sentido, toda percepção pedagógica da leitura de imagens é sempre um processo transitório (posto que sujeito a modificações culturais constantes) e transitivo (podendo se constituir numa via para outras leituras).

Esta característica de refratariedade da leitura imagética propõe, portanto, um desafio pedagógico ímpar, já que, ao mesmo tempo que reconhece a impossibilidade atual de uma leitura coletiva e igualitária por todos os membros de uma sociedade, aposta na construção individual da leitura imagética como um caminho possível e necessário para a construção de um conhecimento definido a partir de relações democráticas e inclusivas de acesso às fontes da informação.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende pensar a iconofotologia como um processo de (re)elaboração do conhecimento a partir do acervo imagético próprio de um indivíduo. Dito em outras palavras, a iconofotologia se constitui num processo de aprendizagem pautado pela individualização da experiência cognitiva. Ela parte do pressuposto do esgotamento conceitual de modelos coletivos de conhecimento aplicáveis igualmente a todos os indivíduos.

O pensar iconofotológico é, portanto, criativo e criador, à medida em que cada indivíduo, estabelecendo relações e significados a partir do acervo imagético que possui, (re)elabora constantemente o conhecimento. A iconofotologia, assim sendo, tal como pretendemos defender neste trabalho, constitui-se numa possibilidade de valorização das experiências subjetivas para a construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, na percepção de que toda a construção do conhecimento tem uma dimensão fundamentalmente subjetiva, para além da objetividade das escolhas dos referenciais imagéticos propostos por um leitor.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho está pautado por algumas opções de elaboração que estão intimamente ligadas à apresentação dos pressupostos teóricos e didáticos da iconofotologia pedagógica. Assim, em primeiro lugar, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica em textos de várias origens disciplinares (Pedagogia, Teoria da Arte, História Social, Filosofia do Conhecimento, Sociologia, Antropologia e Teologia) que forneceram suporte para as discussões teóricas apresentadas em cada um dos capítulos.

Além da pesquisa e da sistematização conceitual, procuramos selecionar fontes iconográficas variadas para que servissem tanto de ilustração de algumas

questões apresentadas, quanto de problematização e suporte textual para abordagens didáticas.

Para que tal discussão possa, efetivamente, acontecer neste trabalho, optamos por estabelecer uma divisão em quatro capítulos que permita ao leitor a compreensão da importância de tal tema para a formação dos indivíduos em seu processo de aprendizagem.

O primeiro capítulo, intitulado **Da leitura das imagens às imagens na leitura**, pretende apresentar conceitos fundamentais para a problemática aqui discutida. Trata-se de propor ao leitor a apresentação dos conceitos de leitura, de imagem e de leitura de imagens visando, ao mesmo tempo, à obtenção de um rigor conceitual, evitando-se equívocos conceituais ou ambiguidade no uso dos termos.

A ordem com que os conceitos serão apresentados evidencia também um esforço didático no sentido de se perceber uma construção na própria abordagem. Da mesma forma como não é possível falar em aprendizagem por meio de imagens se não tivermos claro o que estamos chamando de “leitura de imagens”, também não é possível, cientificamente falando, discutirmos o que seja “leitura de imagens” se antes não tivermos clareza do que entendemos ser “leitura” e “imagem” respectivamente.

A apresentação de cada um dos conceitos será realizada por meio da utilização de determinados enfoques teóricos que, obviamente, configurarão uma determinada opção por alguns autores acadêmicos específicos (destacando-se Donald Dondis, Eni Orlandi, Jack Brandão e Levy Vygotsky), mas também a partir de exemplos retirados de obras literárias, jornalísticas, pictóricas ou fotográficas que problematizam aquilo que os fundamentos teóricos apontam.

O segundo capítulo, intitulado **A leitura de imagens, as inteligências múltiplas e o processo da aprendizagem mediadora da cultura visual: interfaces**, propõe uma aproximação entre a leitura de imagens e os fenômenos voltados à aprendizagem. Aqui, dois conceitos ganham destaque: o conceito de mediação, por Vygotsky, e o conceito de inteligências múltiplas, proposto por Gardner.

Ambos conceitos, inicialmente tratados em separado (a fim de se perceber as suas decorrências do ponto de vista da formação da aprendizagem humana), serão, na segunda parte do capítulo, relacionados, na tentativa de se perceber a

aprendizagem como um fenômeno de “mediação das inteligências” que pode levar à construção cognitiva.

Por fim, neste capítulo discutiremos a leitura de imagens como um processo mediador diretamente vinculado a compreensão e ressignificação da cultura visual de uma determinada sociedade. Aqui, o conceito de “cultura visual”, tal como proposto por Fernando Hernandez, será o elemento catalisador que permitirá refletir sobre os papéis que as mediações culturais podem ter na formação de um universo visual dos indivíduos.

Já o terceiro capítulo, intitulado **O Paradigma da Complexidade da Informação imagética e a Abordagem Iconofotológica**, propõe justamente a ideia de que apreender e ressignificar fenômenos imagéticos oriundos (e ao mesmo tempo produtores) da cultura visual de uma dada sociedade implica em perceber a aprendizagem como um fenômeno complexo.

Em outras palavras, trata-se de apresentar dois conceitos fundamentais para o entendimento da aprendizagem imagética: o de aprendizagem, tal como proposto por Edgar Morin, e o de Iconofotologia, proposto por Jack Brandão.

Logo a seguir, veremos a apresentação dos conceitos. O capítulo proporá a ideia de que a inserção das aprendizagens em uma determinada cultura visual é um processo complexo e iconofotológico, devendo, portanto, ser compreendido sem esquematismos que, muitas vezes, simplificam as aprendizagens decorrentes dos processos de apropriação das imagens.

O quarto e último capítulo, intitulado **Das Imagens do Conhecimento ao Conhecimento das Imagens: Por uma Iconofotologia Pedagógica**, pretende oferecer uma abordagem metodológica capaz de dar conta dos desafios que uma leitura interdisciplinar e intertextual das imagens suscita (em relação às próprias habilidades desenvolvidas pelo leitor). Esta abordagem, a qual chamaremos de Iconofotologia Pedagógica, será discutida a partir de suas características metodológicas e de seus pressupostos teóricos.

Utilizando um *corpus* imagético que fornece exemplos envolvendo diferentes áreas do conhecimento, como a História, a Geopolítica e a Biologia, a utilização de imagens será problematizada, iconofotologicamente, tendo por foco o desenvolvimento de habilidades de comparação, relação e análises imagéticas.

Pretendemos abrir uma discussão sobre o papel que a leitura iconofotológica de imagens pode ter na construção de uma determinada cultura visual por parte dos indivíduos e na criação de um acervo de referências cognitivas complexas relacionadas ao conceito de Iconofotologia Pedagógica.

Desse modo, o trabalho que aqui apresentamos constitui-se num percurso de análise imagética que, partindo dos conceitos teóricos específicos relacionados ao campo das imagens e da cultura visual, estabelece pontes entre concepções específicas de aprendizagem, permitindo, ao final, perceber as implicações de uma aplicação analítica num exemplo concreto.

I. DA LEITURA DAS IMAGENS ÀS IMAGENS NA LEITURA

O escritor e jornalista Ignacio Ramonet, em uma entrevista¹ com o então presidente de Cuba Fidel Castro, ao perguntar ao líder cubano sobre as suas lembranças a respeito da Segunda Guerra Mundial, recebe uma resposta surpreendente e que aqui merece ser transcrita:

Lembro me exatamente de como começou a Segunda Guerra Mundial, em 1º de setembro de 1939. Eu já tinha um pouco mais de idade, uns treze anos, e já lia de tudo: a tomada do Ruhr, a anexação da Áustria, a ocupação dos Sudetos (...) Não tinha tanta consciência dos acontecimentos, mas fui me inteirando de tudo. Posso falar desde que começou a Guerra mundial até à última batalha em 1945 quando lançaram as bombas atômicas sobre o Japão. Posso falar muito sobre o tema porque fiquei aficionado. Mas antes também tinha ocorrido a guerra da Etiópia, quando eu estava nos primeiros anos da escola. Você se lembra da Guerra da Etiópia? Claro. Vendiam umas bolachinhas com umas figurinhas dessa guerra italiana na Abissínia. (...) Vendiam umas bolachinhas que, para chamar a atenção da meninada, vinham com uma coleção de figurinhas, entre as quais dez ou doze nunca apareciam. Apenas algumas, acho eu, foram impressas, para que os meninos arruinassem os pais comprando as bolachinhas. Tornei-me um especialista nessa guerra da Abissínia, colecionando e brincando com as figurinhas que vinham com as bolachas: era só colocá-las assim na parede e depois soltá-las. (...) Uma vez apareceu um menino que tinha um belo álbum de Napoleão. Um belo álbum de figurinhas, como o outro, mas não com cores impressas, com fotos. E eu fiz uma troca com ele, dei-lhe todas as figurinhas que tinha e fiquei com o álbum da história de Napoleão, um guerreiro. O álbum era uma joia. (RAMONET, 2006, p.55-56)

O trecho da entrevista, ao trazer à tona memórias da infância de Fidel e de seu interesse pela Guerra, as associa, diretamente, às imagens das figurinhas que, segundo Castro, eram motivo de desejo dele e de seus colegas de escola. Mas, vale a pena aqui destacar uma ideia que, a nosso ver, dá uma pista fundamental para este trabalho. Fidel tornou-se especialista na Guerra, colecionando e brincando com as figurinhas. Convém perceber que, tais atos, não aparecem aqui apenas numa dimensão de simples passatempo, isso porque, pressupõem também um apoderamento específico de conhecimentos proporcionados pela própria interação com as imagens das figurinhas. A seguir, Fidel aponta para a metodologia que empregava, a fim de apropriar-se daquele conhecimento: colocava-as na parede por

¹ Publicada no Brasil em 2006 na obra “Fidel Castro: Biografia a duas vozes”.

um tempo e depois as retirava, como se quisesse, ao mesmo tempo, expô-las, não só à contemplação, como também a sua apropriação; para, por fim, guardá-las.

As imagens, porém, também podem seduzir e provocar reações variadas dependendo do indivíduo. Fidel - enquanto leitor de figurinhas – também desejou aquelas trazidas por outro menino e trocou as suas da Guerra da Abissínia por outro álbum. Dois motivos parecem ter sido fundamentais nessa decisão: o seu conteúdo (a história de Napoleão) e a linguagem agora apresentada (não mais a pictórica; mas, a fotográfica).

Assim, por meio de imagens e de sua leitura, Fidel apropriou-se de conhecimentos. O exemplo de Fidel, que de nenhum modo pretende ser o mote fundamental desta reflexão, mas apenas um exemplo capaz de problematizar algumas de nossas discussões, leva-nos, fundamentalmente, a três importantes discussões que cabem não só neste capítulo, mas nesta dissertação:

- a) Que vem a ser leitura? Qual a relação entre a leitura de um texto e as possibilidades de apropriar-se de conhecimentos?
- b) Que vem a ser imagem? Em que sentido as imagens podem ser compreendidas enquanto gêneros textuais específicos?
- c) Que relação pode ser estabelecida da reunião dos dois conceitos anteriormente apresentados? Podemos ler imagens?

Da decodificação à realização de novas descobertas: o ato de ler

A história da educação brasileira está permeada de exemplos de práticas educativas, cujo principal objetivo era a formação de leitores. No entanto, a acepção dada ao termo é, aqui, bastante restrita: via de regra, a leitura era associada às práticas de decodificação que, até há poucas décadas, dominavam o imaginário educacional.

Nesse sentido (dentro do histórico da educação brasileira), um bom leitor era, eminentemente, um bom decodificador. Interpretar um texto, geralmente escrito, implicava no domínio de um código e a sua estreita aplicação em regras e modelos pré-definidos. Essas regras de decodificação estavam sujeitas a códigos morais e éticos (no caso dos jesuítas, por exemplo, esses eram religiosos) que determinavam, em última instância, os lugares sociais dos indivíduos.

Assim, segundo a professora Eni Orlandi (2003),

o modelo de interpretação esboçado na escola brasileira coloca em jogo uma lógica de gramática, ao mesmo tempo em que ocorre a intervenção de elementos de uma prática retórica religiosa que se constitui desde os tempos coloniais. Isto se nota nas atividades de interpretação, umas vezes espontânea, outras vezes organizadas a partir de instrumentos como os livros didáticos. Nestas atividades, a forma de argumentação tende a se localizar no espaço da moral, antes que em espaços de direito constituído. (p. 30)

Esta organização de posturas de leitura, ao mesmo tempo que propunha um espaço limitado para a criatividade e a incerteza, definia perfis de leitura esperados socialmente. Como bem assegura o texto citado, não havia espaço para a construção do direito à leitura, e é justamente a partir deste conceito que, a nosso ver, pode se desenvolver uma outra proposta de formação de leitores. O que significa pensar a leitura não apenas como um fenômeno de decodificação, mas como um processo de constituição de um direito.

Podemos falar aqui, portanto, em direito à leitura. Mas para que fique bem claro de que direito estamos falando, faz-se necessário compreender a leitura como um fenômeno cognitivo amplo, que pode se desenvolver a partir de um conjunto de processos cognitivos.

Nesse sentido, conforme afirma a professora Angela Kleiman (2004), deve-se levar em conta que:

A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender. (p. 9)

Esse conjunto de processos, no entanto, não se realiza a partir do nada, mas a partir do conjunto de vínculos – sociais, culturais, afetivos, que o autor vai estabelecendo. Isso implica, inclusive, processos de decodificação dos elementos textuais, mas não se limitam a eles. A análise de processo de leitura implica entendê-la como um “fenômeno complexo”; em sua definição, Edgar Morin explica que um fenômeno é complexo à medida que é composto de vários processos que se entrecruzam. Quando tratamos de leitura, podemos apontar, dentro dessa teia de complexidade, exemplos como: a identificação dos elementos textuais (tanto verbais quanto não verbais), a relação desses elementos, o conhecimento da língua, a

bagagem cultural que o indivíduo carrega por intermédio de sua cultura e informações do gênero.

Portanto, se entendemos a leitura como um fenômeno complexo, devemos compreender os vários processos mentais que se entrecruzam para a definição complexa do fenômeno leitor. Em outras palavras, devemos perceber as várias características que perpassam a leitura de diferentes textos.

Um primeiro aspecto que norteia o processo leitor é a identificação dos elementos que compõem um determinado texto. Este processo pode passar por vários níveis de percepção e se relacionar, diretamente, com as habilidades de localizar, identificar e decodificar estes mesmos elementos. Para deixarmos mais claro este ponto, tomemos como exemplo duas linguagens: a linguagem verbal escrita e a linguagem não verbal pictórica.

No primeiro caso, ler implicaria em perceber a construção gráfica das próprias letras, as formas pelas quais essas são transformadas em fonemas e as possibilidades de decodificação das palavras que as letras formam. Aqui se define aquilo que pode ser chamado de “componente de capacidade linguística”, onde estão relacionadas as habilidades, diretamente, vinculadas à constituição e ao funcionamento de um texto.

Já no caso de uma imagem, a percepção dos elementos textuais pode se materializar na observação das formas, linhas, volumes e cores que compõem a própria construção imagética, constituindo-se naquilo que Donald Dondis (1997) chama de “sintaxe visual”. Para ele,

não é difícil de detectar a tendência à informação visual no comportamento humano. Buscamos um reforço visual de nosso conhecimento por muitas razões; a mais importante delas é o caráter direto da informação, a proximidade da experiência real. (p. 6)

Sendo assim, o que ele chama de “caráter direto de informação” pode aqui ser traduzido por busca de elementos constitutivos de cada texto e de cada linguagem e que, por isso mesmo, define a sua materialidade e será a base das outras operações de leitura.

Em ambos os casos (leitura de palavras, ou imagens que também podem ser textos), o que está em jogo é a compreensão – por meio da identificação dos

elementos de um texto - daquilo que fornece os indícios materiais de constituição dele e que servirão de fundamento para qualquer outro tipo de operação textual.

Um segundo ponto importante a considerarmos é a leitura como processo de estabelecimento de relações entre elementos que compõem um e diferentes textos, ou ainda entre os textos e os contextos que são subjacentes a ambos.

Dizer que a leitura sugere relacionar é também afirmar que ela implica a construção de vínculos entre os diferentes elementos textuais. Vínculos que operam no sentido de possibilitar diferentes interpretações ou compreensões do texto que se apresenta diante do leitor.

A vinculação de elementos para a constituição do todo textual possibilita ao leitor realizar operações que lhe permitam ir além não apenas da mera decodificação, mas investigar, efetivamente, quais vínculos constituem a base efetiva para compreensão dele mesmo.

Brandão (2015), ao falar sobre os desafios do ato de conhecer, mostra-nos que o próprio demanda esforço, assim como foi visto em outras civilizações, em outros tempos; mas, para isso, deve-se sair de si mesmo:

O fato de a sociedade grega não ser enclausurada em seus próprios dogmas fez com que se abrisse ao novo, mesmo que o processo para tal abertura fosse longo, e que exigisse dela muita reflexão e mudanças passo por passo, de geração a geração: usava-se da palavra para demonstrar o que se queria, buscava-se a empiria para provar um conceito, usava-se da “*techne*” para minimizar o esforço humano. (p. 15)

O uso da palavra, a referência ao mundo dos fatos observáveis e a utilização de recursos técnicos não se fazem desvinculados uns dos outros. É, pois, justamente a partir do estabelecimento de diversas relações que uma sociedade – ou até mesmo um indivíduo – se desenvolve. Construir relações é tarefa fundamental para o leitor: é dela que brotam novas dúvidas e novos conhecimentos, permitindo o avanço do próprio pensamento científico.

O processo de estabelecimento de relações intra e extra-textuais aumenta também a possibilidade da ampliação do conhecimento. O leitor, ao vincular diferentes elementos entre si, compõe um quadro de referências, no qual necessita estabelecer diálogos com as referências de sua própria origem, com aquelas antes

do encontro com o texto e ainda com aquelas que brotam da sua curiosidade, como mais adiante, ainda neste capítulo, abordaremos.

A terceira dimensão da definição de leitura – que se vincula, diretamente, às duas anteriores – é o fato de que ela implica num processo de atribuição de significado ao texto. A percepção de sentidos, historicamente construídos, ou a criação de novos significados tornam o ser humano único em sua própria existência.

Para Vygotsky (2007), o ser humano se diferencia dos outros animais pela sua capacidade de simbolizar o mundo, criando novas referências e percepções com aquilo que interage. Assevera ele em sua obra **Formação Social da Mente**:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora que invade e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (p. 11)

Vê-se, portanto, que o ato de simbolizar faz parte da essencial concretude do ser humano. Isso o torna não só diferente dos animais, mas único em cada ser (de acordo, principalmente, com seus referenciais simbólicos), uma vez que, mesmo dentro de um universo social onde tudo se parece, as relações que estabelecerá interna e externamente contribuirão de maneira diferenciada na formação de cada indivíduo.

Além das relações com o social, nas quais a construção do conhecimento não se limita, existem algumas ações e reações que interferem e influenciam na percepção visual e em sua simbolização. Algumas delas são: as psicológicas, os condicionamentos culturais e as expectativas ambientais. Cabe ressaltar que a percepção visual é um processo com grande parcela cultural, e perceber visualmente é estabelecer relações com os significados culturais brevemente elaborados pelo leitor, a partir de informações dadas por um emissor.

Dondis (1997) aponta que

Apreendemos a informação visual de muitas maneiras. A percepção das forças cinestésicas, de natureza psicológica, são de importância fundamental para o processo visual. O modo como nos mantemos em pé, nos movimentamos, mantemos o equilíbrio e nos protegemos, reagimos à luz ou ao escuro, ou ainda a um movimento

súbito, são valores que têm uma relação importante com nossa maneira de receber e interpretar as mensagens visuais.(...) Mas elas são influenciadas, e possivelmente modificadas, por estados psicológicos e condicionamentos culturais, e, por último, pelas expectativas ambientais. O modo como encaramos o mundo quase sempre afeta aquilo que vemos. (p. 18-19)

A leitura, numa dimensão de busca de sentidos para o que se lê, se insere nessa dimensão (de simbolizar o mundo de acordo com suas referências), a qual, tanto Vygotsky quanto Dondis aludem. O leitor constrói significados a partir dos elementos que identifica e das relações que estabelece. Construir significados é, portanto, estabelecer um processo de percepção simbólica da realidade.

A leitura, enquanto prática simbólica, pode desvelar/revelar universos cognitivos e inserir-se em mundos aparentes ou, inicialmente, não percebidos. Ler então assume uma dimensão de “referência” perante ao mundo cognoscível. Ao atribuir significados, o leitor pode construir sentidos para o contexto de elaboração do próprio texto, ou ainda (re)criar seus próprios contextos de leitura, reelaborando as intenções do próprio autor.

Dessa maneira, buscar significados num texto significa ter uma postura de abertura para as mais variadas operações cognitivas que, inclusive, possam ampliar os significados para muito além daquilo que autor e leitor pretendiam inicialmente buscar. Ler, portanto, implica uma abertura ao incerto, ao imprevisível, ao novo.

No entanto, a busca de significados, por ser um processo que alarga as fronteiras entre saberes, lugares, tempos e pessoas, possibilita uma outra experiência da leitura: ler é também descobrir. Eis, portanto, o quarto e último elemento que acreditamos ser a constituição do que é ler.

A descoberta se concretiza, antes de mais nada, num desvendamento, numa postura de curiosidade diante da vida.

A leitura exige essa curiosidade que faz o indivíduo sair de si mesmo e ir ao encontro do texto. Nesse sentido, vê-se um exercício de alteridade: aprendemos o ato de ler, ou melhor, a leitura, desde os nossos primeiros contatos com o mundo, seja enquanto bebês, crianças, adultos, fazendo a leitura do mundo que nos cerca, ensina Paulo Freire (2011).

Essa percepção de que o aprendizado do leitor está, diretamente, vinculado ao entendimento do mundo também corrobora a visão de que a leitura só existe, do

ponto de vista da construção cognitiva, se for esse processo de aventura pelo conhecimento, de descoberta de elementos, relações e significados antes imperceptíveis.

De acordo com o professor Álvaro Cardoso Gomes (1991), o contato com uma obra de arte “Implica o exercício imaginativo, tanto por parte do artista que estabelece analogias entre as coisas quanto por parte do leitor que apreende novas relações a partir das inicialmente propostas pelo texto”. (p. 26)

Assim, a leitura é sempre descoberta quando movida pelo princípio da curiosidade. Ser curioso demanda uma dimensão de leitura que permite ao ser humano transcender sua existência. Isso exige coragem, inclusive, de perguntar o que as imagens nos levam a descobrir. Antes, porém, de refletirmos sobre o que é uma imagem, fiquemos ainda com outra ideia proposta por Brandão (2015): “Ousadia? Antes ter audácia e destemor; ou antes, possuir coragem e atrevimento para ir aonde nem todos quiseram, arriscaram-se ou puderam chegar. (p. 9)

Ler, conseqüentemente, é um exercício bastante ousado. É saber onde é o ponto de saída, mas nunca o ponto de chegada. É saber se aventurar pelo mar dos elementos, das relações e dos significados textuais para mergulhar no mundo do conhecimento.

É com esse espírito que queremos adentrar o mundo das imagens.

As Imagens

Definitivamente, vivemos rodeados de imagens, sejam das propagandas publicitárias, sejam das fotos digitais de amigos e familiares. Procuramos ressignificar nossas experiências cotidianas a partir da forma como lidamos e nos apropriamos delas. Mas, como podemos defini-las neste trabalho? *A priori*, podemos pensá-las na sua relação direta com uma forma específica de expressão. Não é possível pensar a imagem, se antes, não a pensarmos essencialmente como linguagem.

Nesse sentido, define John Berger (1972) que

uma imagem é uma vista que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, que foi isolada do local ou do tempo em que primeiro se deu o seu aparecimento, e conservada - por alguns momentos ou por uns séculos. (p. 13)

Se a imagem não é mera expressão direta e objetiva de uma determinada realidade, mas recriação, podemos então inferir que, do ponto de vista de quem a produza, é um processo eminentemente criativo. Criar imagens é, portanto, uma forma específica de ler o mundo e de reapropriar-se dele.

Pensar a imagem, deste modo, como apropriação, é pensar o sujeito produtor como um ser ativo, que digere a imagem e a ressignifica por meio do eu reproduzidor, e que não se contenta em reproduzir, mecanicamente, o mundo, mas em lhe atribuir constantes significados. A imagem se constitui como um fenômeno de atribuição de significados para a vida humana.

Estes são obtidos mediante um conjunto refinado de operações simbólicas que, para o seu leitor, dá-se mediante recortes específicos no tempo e espaço. Imagens não são possíveis de serem pensadas fora deste conjunto de encontros entre visões de mundo, contextos de produção e de fruição. Nesse conjunto de ações, dá-se a apreciação dos leitores, que estão, muitas vezes, separados não apenas por milhares de quilômetros no espaço como também por dezenas, centenas ou milhares de anos no tempo.

Assim sendo, entendemos que imagens são conservadas não apenas fisicamente, mas também no sentido daqueles a quem são atribuídas. Nessa acepção, insiste Berger, "as imagens foram feitas, de princípio, para evocar a aparência de algo ausente. A pouco e pouco, porém, tornou-se evidente que uma imagem podia sobreviver àquilo que representava." (*ibidem*, p. 14)

A imagem é, portanto, uma sobrevivente ao seu contexto original: pois, de forma metafísica, soube ou pôde ir além das vicissitudes do tempo, e "pediu" aos seus leitores uma dupla postura: olhar para os significados possíveis do seu tempo de criação e também propor ao leitor contemporâneo outros modos de ver e de olhar. Nessa perspectiva, pode-se dizer que as imagens são um convite à humanização dos indivíduos que vivem na incessante busca de significar suas vidas por meio, inclusive, delas mesmas.

Ao longo do processo histórico, a imagem acompanhou os seres humanos em seus constantes processos de criação e significação de sua existência natural (vê-se isto de forma impositiva, ao longo da história da arte, desde o paleolítico à contemporaneidade). Prova disso são as diferentes correntes historiográficas, como

a História das Mentalidades ou a História do imaginário que, pensando as imagens como fontes históricas, procuram, a partir delas, conhecer como se produziram diferentes visões e diferentes sensibilidades sobre a existência humana.

Nesse sentido, Joly (2012), parafraseando o primeiro versículo do evangelho de João ("No início era o Lógos"), insiste que

No início havia a imagem. Para onde quer que nos viremos, existe a imagem. Por todo o lado através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até à época moderna. Estes desenhos destinavam-se a comunicar mensagens e muitos deles constituem aquilo a que chamamos 'os pré-anunciadores da escrita'. (p. 17)

As imagens são, assim, vestígios imaginativos que os seres humanos deixaram. A imaginação humana permite formas de registro que se materializam nos suportes imagéticos e que podem ser interpretadas à luz da identificação dos elementos formais e simbólicos que os compõem, das relações possíveis de serem estabelecidas entre eles e dos processos de descobertas de novos conceitos ou processos históricos a partir delas.

Tendo em vista as considerações anteriores, podemos concluir que

falar em imagem seria o mesmo que falar em *homo sapiens*, pois ela está de tal forma inserida na humanidade e com ela que seria pouco provável imaginar esta alijada daquela. (BRANDÃO, 2014, p. 175-176)

A imagem assume, assim, uma relação direta com a própria experiência humana. Sob essa perspectiva, pode-se também afirmar que possui um duplo domínio e uma dupla realidade.

Por domínio, podemos entender as formas pelas quais as imagens povoam o mundo dos seres em sua vida cotidiana. O termo pode, portanto, referir-se à extensão do impacto que as imagens desempenham na própria constituição subjetiva e social dos indivíduos. Nesse sentido, o “duplo domínio das imagens” refere-se a: a) maneira como as imagens podem ser representadas **materialmente** por meio de desenhos, gravuras, pinturas, esculturas, fotos, imagens televisivas,

cinematográficas; b) maneira como podem ser representadas **imaterialmente** na mente humana, por meio de sonhos, visões, fantasias, pensamentos.

Por realidade, podemos entender as formas pelas quais as imagens se organizam visualmente em termos de formas, volumes, medidas e proporções físicas. O termo pode, portanto, referir-se às condições objetivas de existência das imagens. Nesse sentido, a dupla realidade das imagens pode se referir a: a) sua dimensão **bidimensional**, referente as suas características de visibilidade e tangibilidade, inerentes à percepção sensorial dos indivíduos em relação à própria imagem; b) sua dimensão **tridimensional**, referentes as suas demarcações em um determinado tempo e espaço, inerentes às próprias características físicas de comprimento, largura e altura dos objetos.

Do ponto de vista das Ciências Humanas, a imagem pode se tornar uma fonte preciosa de informações para a construção de conhecimentos de várias áreas como a antropologia, a geografia ou a história. Nessa acepção, a análise do historiador Marc Bloc (2001) é decisiva, pois:

O passado é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa. É nesta perspectiva que entendemos ser o estudo das imagens uma necessidade; um caminho a mais para a elucidação do passado humano. (BLOC, *apud*, KOSSOY, p.32)

As imagens, dessa maneira, se inserem, numa perspectiva que vai além de suporte para a análise da existência humana ao longo do tempo; mas, permitem, enquanto fonte de conhecimento, levantar hipóteses e estimular a construção de outros olhares interpretativos para as dinâmicas históricas. Eis aqui o que poderíamos chamar de “um dos segredos das imagens”: estar abertas a diferentes leituras interpretativas sobre o contexto que as originaram e seus múltiplos contextos de fruição.

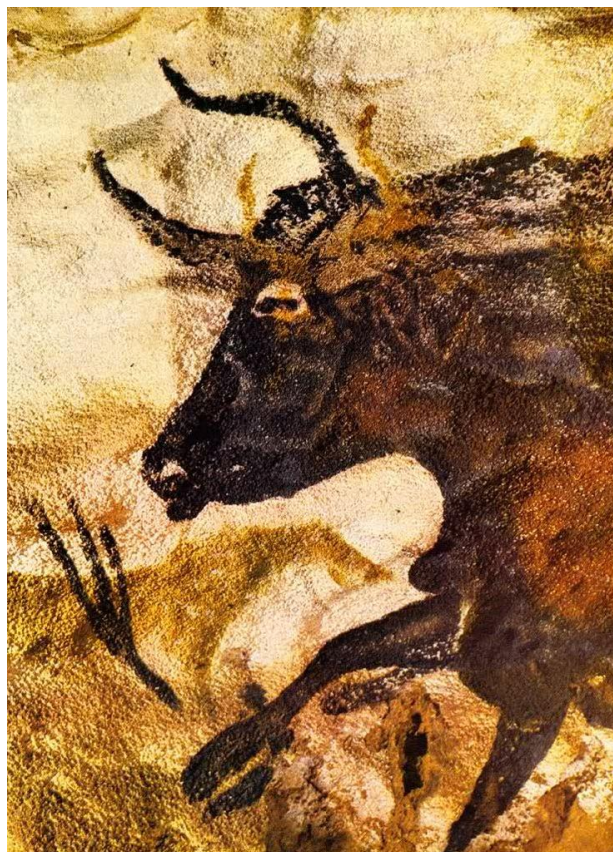


Figura 1
Pintura rupestre, Lascaux, França

O contato entre homem e imagem pode ser considerado constante desde o seu surgimento antes mesmo do que consideramos história. Tendo por foco uma abordagem da história das crenças religiosas, é possível perceber que os textos sagrados de várias religiões da Antiguidade propõem um referencial imagético para a descrição do surgimento dos próprios seres humanos. O primeiro livro da Bíblia, por exemplo, diz que: “criou Deus, o homem à sua imagem” (Gênesis 1:26). Essa ideia remete a uma percepção visual que estabelece vínculos entre os seres humanos e o mundo transcendente.

Na mesma perspectiva, dados de pesquisas arqueológicas realizadas em várias regiões do mundo, desde finais do século XIX, apontam que o homem pré-histórico, muito provavelmente, produzia e utilizava de forma simbólica imagens (no período rupestre, estas eram gravadas na parede das cavernas), como forma de registro e de relação com o mítico e o religioso. Ao tratar dessa arte, que se baseava em pinturas nas paredes e na produção de alguns artefatos, Farthing (2011, p. 8) enfatiza que: “imagina-se que ela expressasse crenças comuns e exercesse algum papel em rituais da comunidade”, exemplo figura 2.



Figura 2:
Escultura pré-histórica, Vênus de Willendorf. Museu de História Natural de Viena

Imagens como as apresentadas nas figuras 1 e 2 iam, provavelmente, além da mera representação. Diversas outras ligações com o mundo real e o mundo dito “mágico” eram realizadas por meio de:

“Petrogramas”, se desenhadas ou pintadas, “Petróglifos”, se gravadas ou talhadas - essas figuras representam os primeiros meios de comunicação humana. São consideradas imagens porque imitam, esquematizando visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real. Acredita-se que essas primeiras imagens também se relacionavam com a magia e a religião. (JOLY, 2012, p. 18)

Com o fim do período pré-histórico e a entrada do que conhecemos hoje por Idade Antiga, algumas alterações, no que aqui enfatizamos como imagem pictórica, foram acontecendo. Os pontos que mais caracterizam o início e o estabelecimento destas mudanças são a criação das cidades e o advento da escrita. Neste período,

destacam-se as artes mesopotâmica, egípcia, grega e romana, das quais o mundo inteiro extraiu e extrai referências.

A crescente complexidade que as sociedades foram apresentando, diretamente associadas aos fenômenos da sedentarização, da urbanização e da institucionalização do poder acabaram demandando novas práticas sociais que, direta ou indiretamente, repercutiram em novas práticas culturais. Também o mundo das imagens sofreu o impacto desse conjunto de mudanças.

O caso egípcio é indicativo de um novo *status* imagético que agora se apresentava: com um forte componente religioso associado a sua produção e que não prescindia de sua estreita relação com o poder. Existiam regras estritas para a composição imagética, garantindo a elas um *status* não apenas sagrado. Diante dos deuses não podia haver imperfeição humana a ser exposta e, dessa forma, a arte egípcia refletia, em suas imagens, dimensões idealizadas dos corpos humanos.

Essa percepção estética está diretamente relacionada às novas formas de vivência cotidiana já que

os homens passam a viver num mundo novo e dinâmico, onde sua capacidade de sobrevivência não era ameaçada pelas forças da natureza, mas pelos conflitos surgidos no seio de uma mesma sociedade ou devido à rivalidade entre sociedades diferentes. (JANSON,1996, p. 22)

Essa nova dinâmica social influenciava diretamente na criação imagética que agora precisava desempenhar um caráter apologético ou idealizador de determinada forma de poder político ou de posicionamento social. A figura 3, oriunda do túmulo da rainha Hatshepsut, ilustra o caráter apologético da imagem no mundo egípcio. As formas estilizadas mostram a deusa Ísis sustentando a mão sobre um anel, símbolo do poder divino infinito e da aliança com a rainha Hatshepsut. Toda a imagem alude para a ritualidade do movimento da deusa que, ao se ajoelhar, simboliza o equilíbrio das ordens celestial e terrena, que nela encontram seu máximo esplendor.



Figura 3

Relevo do Sarcófago da Rainha Hatchepsut, XVIII Dinastia (c. 1479-1458 a.C.)
Quartzito. Museu do Cairo

As imagens do mundo egípcio, guardadas as devidas relações com seus mais diferentes contextos, podem ter, aos olhos do expectador do início do século XXI, um denominador comum: suas composições formais aludem para uma construção simbólica pautada pela ideia de equilíbrio e de diálogo constante entre as dimensões transcendentes e imanentes da existência.

Outra imagem do mesmo período, a XVIII dinastia, permite ainda perceber outro aspecto compositivo da imagem egípcia que pode chamar a atenção de quem se preocupa com processos de leitura de imagens: trata-se de três mulheres que tocam instrumentos musicais.



Figura 4

Três moças com instrumentos musiciais. Pintura sobre estuque. Tebas

Nesta imagem, o registro aponta para a percepção do movimento celebrativo. A música aparece assim representada pela sutileza dos movimentos que ensaiam uma aproximação mais direta com certas características anatômicas do corpo humano. O contraste entre as diferentes cores permite uma compreensão dos efeitos que, para os egípcios, a cor poderia representar, simbolicamente, destacando os semblantes humanos e, ao mesmo tempo, emoldurando os movimentos das musicistas.

Os dois exemplos destacados, dentre as centenas de milhares existentes, apresentam, para os objetivos de nosso trabalho, uma perspectiva imagética bastante diferenciada em relação à arte dos povos nômades pré-históricos. Trata-se agora de desvelar a complexidade das formas humanas à luz de uma maior complexidade das crenças e costumes, aliada a um projeto de visualidade que permite ao leitor estabelecer vínculos com as próprias esturras de poder da sociedade egípcia. Dito de outro modo, a arte egípcia consolida um projeto imagético capaz de convidar os expectadores a uma profunda veneração da transcendência ao mesmo tempo que procura alertar a respeito da complexidade da teia política do poder.

A arte grega, por sua vez, leva esta dupla dimensão a um novo desfecho: os seres humanos podem ser representados em suas dimensões cotidianas amparados por um senso de simetria que concede às imagens uma ideia de equilíbrio que encontrará, em maior ou menor grau, sua correspondência política na ideia de democracia ateniense. O equilíbrio político desejado para o governo da pólis encontra seu reflexo e, ao mesmo tempo, seu suporte ideológico na profusão de imagens que configuram os espaços sagrados gregos.

As imagens produzidas pelos antigos gregos fundam uma nova postura imagética que, em certo sentido, perdura até os dias de hoje. Em relação às imagens,

assim que chegamos à Grécia, no século VI a.C., nossa atitude de expectadores passa por uma transformação: sentimos que esses não são estranhos, mas estamos ligados a eles por alguma forma de parentesco – são também membros de nossa família. (JANSON, 1996, p. 46)

Tomemos como exemplo a placa de Poseidon, Apolo e Artemis e um grupo de cavaleiros, ambos do friso do partenon de Atenas. A ideia de perfeição, já esboçada em grande medida na arte egípcia, encontra aqui uma performance diferenciada, agora também com a questão da beleza: os personagens parecem conviver de forma equilibrada na cena, como que convidando seus expectadores-leitores a fazerem o mesmo. A longa narrativa das festas pan-ateneias, das quais este friso é apenas parte, desvela um equilíbrio que encanta o leitor por sua relação com o próprio movimento. Em outras palavras, equilíbrio e movimento não são pensados como partes contrárias mas como elementos que dão vida e beleza às imagens.



Figura 5
Poseidon, Apolo e Artemis. Partenon, Atenas

A plasticidade ritual é ampliada agora para uma plasticidade das próprias relações cotidianas. As imagens não se referem apenas à transcendentalidade da vida, mas operam com signos de caráter político-apologético. Ou seja, as imagens acabam sendo pensadas também na sua relação com a idealização de uma certa ordem política, que pressupõem seres autônomos e que se constituem, na sua relação com o “outro”, seja um par de ofício, seja um deus ou um herói.



Figura 6
Grupo de cavaleiros. Partenon, Atenas

A composição geometricamente harmoniosa da imagem grega soma-se a uma tentativa de harmonização política dos conflitos políticos gregos. Nesse sentido, a imagem grega é também apologética, mas não apenas de deuses e sim de uma ordem política, a ordem da *polis*, da qual as imagens são símbolos poderosos e norteadores.

O mundo romano, em certa parte advindo de algumas concepções gregas sobre o poder e a ordem, propõe a ampliação deste referencial imagético a partir da construção de uma ordem que não é apenas religiosa (no sentido da apologia às divindades egípcias) e nem apenas política no sentido da construção democrática ateniense, mas é, antes de mais nada nada, uma apologia à construção imperial, àquilo que perpassa diferentes povos e culturas e se constituem num referencial comum de vinculação à própria Roma, a *caput mundi*.



Figura 7
Senador Romano. Museu Capitolini - Centro Montemartini, Roma

A imagem do senador romano, representado na figura 7, com os paramentos típicos de sua profissão e origem comportam aqui uma altivez toda própria de quem sabe o que representa. Em suas mãos, bustos de antigos senadores lhe permitem estabelecer um diálogo com a temporalidade que, de alguma forma, o remete não apenas para a ancestralidade mas também para a legitimação de seu próprio poder. Seu pai e avô encontram-se em suas mãos. No entanto, ele próprio está morto e esta estátua representa uma homenagem *post-mortem*.

Desconhecida na Grécia e no Egito, este tipo de representação inaugura um novo *modus operandi* de se relacionar com o acervo imagético, tornando agora apologia de uma legitimação ancestral, capaz de garantir e legitimar privilégios políticos em diferentes partes do mundo. Nesse sentido,

O Império romano foi uma sociedade extraordinariamente aberta e cosmopolita, que absorveu os traços regionais num modelo comum totalmente romano, homogêneo e diversificado ao mesmo tempo. (JANSON, 1996, p.70)

Leveza ritual e litúrgica, organização política e legitimação ancestral: eis algumas formas de leitura imagética que, surgindo na Antiguidade, tornaram-se de uso arraigado em formas de representação imagética de outros períodos e tempos históricos. A “conversão” do império romano ao cristianismo não destruirá tais

premissas imagéticas, pelo contrário, dará a eles outros sentidos que servirão para que o império romano continue se legitimando em suas estruturas de poder.

Posteriormente, no final da Antiguidade e, na Idade Média, ainda sob a influência do Império Romano, mas com o advento do poder da igreja cristã, as imagens passaram a ter uma presença muito grande no cotidiano do poder político-religioso.

O Cristianismo, tendo seu início numa província dos confins do Império romano oriental, na Judeia, região do atual Oriente Médio, rapidamente se espalhou por toda a bacia do Mediterrâneo, passando a assumir uma importante posição do ponto de vista demográfico e institucional. Cerca de três séculos depois de seu início, e tendo passado por períodos de cruéis perseguições por parte dos imperadores romanos, agora se tornara uma poderosa religião capaz de ditar regras sociais a partir da ação de seus bispos aliados aos imperadores.

Com o fim do Império Romano do Ocidente em 476 d.C, as tradições imperiais romanas continuariam a ser vivenciadas na parte oriental do império, que ficou conhecido pelo nome de Império Bizantino, em referência a sua nova capital Bizâncio (ou Constantinopla). Foi ali que, mantendo a tradição imperial dos antigos romanos, o poder dos bispos cristãos afirmou-se ainda mais, numa lenta operação simbólica que passava também pela constituição de um simbolismo imagético bastante definido.

Assim, a arte bizantina, própria das regiões do antigo Império Romano, “acabou sendo marcada por um predomínio cada vez maior dos ritos cristãos” (FARTHING, 2011, p. 72). A figura 8 demonstra como era efetivada essa operação imagética de apresentação do poder político em suas relações com esferas e concepções religiosas.

O imperador aparece em uma espécie de cortejo com vários outros elementos do poder da época, especialmente o eclesiástico e o militar. Sua sacralização se dá por meio da proposição de distintos elementos simbólico-religiosos, como a auréola em sua cabeça e a presença de vários símbolos religiosos e militares nas mãos de vários personagens.

Do ponto de vista formal, a composição em mosaico, que necessitava de um bom tempo de preparo dos materiais e de aplicação na superfície das paredes, demanda a ideia de que tais obras visavam à consolidação de um projeto de poder

permanente, tão duradouro quanto se esperava que fosse a durabilidade dos materiais.



Figura 8
Corte do imperador Justiniano (548), Artista desconhecido
Básilica de San Vitale. Ravena, Itália

A imagem apresentada (Fig. 8) trata de uma encomenda realizada pelo imperador Justiniano em 547, após seu exército ter libertado sua cidade dos visigodos (*ibidem*).

O imperador aparece no centro do mosaico, com uma auréola representando seu poder teocrático e uma vasilha de ouro em suas mãos usada para distribuir os pães da Comunhão, enquanto ele celebra a missa ao lado de membros do clérigo e do seu exército. Unindo a Igreja, Estado e o povo, o mosaico serviu como coração e a mente daqueles que estavam sob seu domínio. (*ibidem*, p.73)

O exemplo é ilustrativo diante de tamanho universo artístico reapropriado, significativamente, pelas esferas do poder. No entanto, é importante lembrar que tais exemplos servem como base para adentrarmos a percepção de que, ao longo da história da arte, a religião quando relacionada ao uso das imagens, acabou por protagonizar grandes debates de caráter teológico, mas que, no fundo, refletiam as ambiguidades do próprio poder político. Neste sentido, podem se perceber em linhas gerais a ocorrência de dois movimentos, com fortes conotações religiosas cristãs, que também marcaram o universo imagético: a iconofilia e a iconoclastia.

Esta representação da corte do rei Justiniano é um exemplo significativo de

como, ao adotar imagens para representar determinadas realidades transcendentais, o poder político demonstrava que poderia também ele ser apropriado, simbolicamente, pelos leitores. Isto deixava clara uma perigosa vinculação entre o próprio dogma da encarnação cristã com a ideia de que o poder do rei poderia ser também explicado pela Igreja. Os iconoclastas, ao não permitirem representações do poder religioso, também tentavam se desvincular desse mesmo poder.

Em outras palavras, tratava-se de pensar de que maneira o poder político estabelecia vínculos com a elite eclesiástica: se permitia que o mundo visual também fornecesse uma explicação direta para o poder político ou se tentava manter-se afastado do campo das representações visuais, sempre, perigosamente, controlado pela Igreja.

Este intenso processo de discussões entre iconoclastas e iconófilos deve ser visto à luz de um contexto histórico específico, dividido em dimensões: a) Uma dimensão geopolítica estratégica: o governo iconoclasta desejava submeter povos de origem judaica e muçulmana, grupos tradicionalmente contrários às representações imagéticas da divindade. Desse modo, o discurso iconoclasta revelava uma estratégia de compromisso com uma melhor adaptação destes povos ao domínio do Império Bizantino. As imagens constituíam-se num perigoso entrave cultural e religioso à pacificação destes povos e a sua possível submissão a Bizâncio. b) Uma dimensão econômica e financeira interna: o Estado iconoclasta desejava diminuir o grande poder econômico da Igreja e dos mosteiros e de seus filiados. A principal fonte de renda destes mosteiros era a venda de ícones e de produtos agrícolas plantados no solo do mosteiro. A estratégia da iconoclastia era justamente tirar dos monges sua principal fonte de renda, tornando o Estado mais poderoso que a Igreja.

Assim sendo, no contexto de desenvolvimento do Cristianismo como doutrina religiosa, as questões relacionadas ao uso de imagens na propagação da fé e nos serviços litúrgicos foram fruto de amplos debates com grandes implicações de ordem política e até mesmo econômica, que, literalmente, acompanharam a própria história dessa crença ao longo de quase um milênio. Isso porque, desenvolveu-se, ao mesmo tempo em que grupos se anatematizavam uns aos outros, estabelecendo conceitos unilaterais de ortodoxia e heresia. Nesse contexto, a imagem serviu tanto

como pretexto para a definição de conceitos religiosos quanto de vivência da própria identidade cristã.

Não à toa, o Cristianismo foi submetido a toda sorte de polêmicas. Uma das mais incipientes está retratada nos Atos dos Apóstolos e na Carta de São Paulo aos Romanos e aos Filipenses. Nestes textos, é possível perceber que as lideranças cristãs dividiam-se claramente entre dois grupos: entre aqueles que defendiam que o Cristianismo devia se manter nos limites estreitos do povo judeu, continuando a ideia de que era para este povo escolhido que Cristo teria vindo; e aqueles que, como o apóstolo Paulo, defendiam a inserção do Cristianismo para muito além dos limites do mundo judaico, atingindo em cheio outros povos e populações que viviam na bacia do Mediterrâneo.

A tensão entre esses dois grupos é evidenciada, por exemplo, também em outra passagem dos Atos dos Apóstolos, cujo autor (ou autores) coloca-se claramente favorável ao anúncio do Evangelho para muito além do mundo judaico. Um dos textos mais marcantes é o reconhecimento de Pedro, visto tradicionalmente como um apóstolo, contra a abertura ao mundo greco-romano, mudar, gradativamente, de posição. Após uma longa atividade junto a grupos romanos que habitavam a Palestina, Pedro assim se pronuncia (At 10, 34-35): “De fato, dou-me conta de que Deus não faz acepção de pessoas, mas que, em qualquer nação, quem o teme e pratica a justiça, lhe é agradável!”

No entanto, do ponto de vista que aqui nos interessa – o papel que as imagens terão sob a ótica da civilização cristã ao longo da História -, a inserção gradativa do Cristianismo na cultura greco-romana traria inúmeros problemas relacionados à maneira como a teologia do judaísmo semítico pensava a representação divina. Se a religião tradicional judaica impedia qualquer possibilidade de Deus poder ser representado por imagem (afinal, ele próprio no Monte Sinai havia negado a Moisés revelar a totalidade da sua identidade, falando apenas que “ele era” (“Eu Sou”), o cristianismo, na sua versão helenizada presente no evangelho de João, apresenta Jesus como aquele que completa a frase. Em Jo 14,6, Jesus diz: “Eu sou o caminho, a Verdade e a Vida”. Lida no contexto cultural e teológico próprio da época, Jesus 1) se coloca como o revelador da Divindade de Deus, 2) utiliza imagens empíricas e conceituais para demonstrar essa revelação.

Nesse sentido, o Cristianismo helenizado pensa Jesus como o ícone de Deus, aquele que revela a imagem da divindade para a humanidade. Já o apóstolo Paulo, em Col 1,15, é ainda mais direto e diz, textualmente, que Jesus “é a imagem do Deus invisível, o primogênito de toda a criatura”.

Tais textos, ao longo dos séculos seguintes, serão alvos de diferentes interpretações. No contexto da chamada “Querela iconoclasta”, que tomará conta do Império Bizantino, nos séculos VIII e IX, estes textos terão especial impacto nos debates sobre a presença das imagens na Igreja Cristã. Será São João Damasceno, bispo-monge, quem proferirá um dos mais famosos e sedutores discursos a favor das imagens.

Em seu “Primeiro tratado em defesa dos santos ícones”, assim se refere em defesa às imagens:

Quando vimos aquele que não tem corpo tornar-se homem por nossa causa, então poderemos executar a representação de seu aspecto humano. Quando o Invisível, revestido de carne, se tornar visível, então representa a imagem daquele que apareceu... Quando aquele que é a Imagem consubstancial do Pai despojou-se, assumido a imagem de escravo (Fl 2, 6-7), tornando-se assim limitado na quantidade e na qualidade por se ter revestido da imagem carnal, então pintamos (...) e expomos à vista de todos Aquele que se quis manifestar. Pintemos o seu nascimento da Virgem, o seu batismo no Jordão, a sua Transfiguração no monte Tabor, pintemos tudo com a palavra e com as cores nos livros e na madeira. (DAMASCENO, 1239-1240, p. 94)

O bispo, retomando os textos bíblicos, e relendo-os em chave teológica próprio dos contextos do debate dentro do Império Bizantino, estabelece uma relação direta entre o próprio mistério da Encarnação do Lógos e a possibilidade afirmativa de existência das imagens no culto cristão. Para o teólogo, as imagens não apenas atestam, mas são elas mesmas reveladoras do Mistério que pretendem representar: 1) lembram que Deus se fez matéria; 2) manifestam a diversidade da vida humana na presença do Divino; 3) permitem ao fiel, mediante sua elaboração e veneração, participar do próprio mistério.

Ao longo dos séculos seguintes, essas ideias se tornaram uma profunda justificativa teológica que, tanto no Oriente quanto no Ocidente (lembremos que este texto é anterior ao Cisma do Oriente e que a iconoclastia restringiu-se ao Oriente, chegando ao Ocidente séculos depois) influenciou a defesa, a utilização e a

valorização das imagens no culto das igrejas cristãs. Para além disso, é possível considerar que essas concepções fornecem subsídios para a construção de uma cultura visual baseada no valor da imagem como referência para a materialização de valores transcendentais, estejam ou não ligados à religião.

A figura 9, intitulada “O triunfo da Ortodoxia”, narra justamente a comemoração da Igreja Bizantina referente à confirmação da adoção das imagens para veneração dos fiéis e representação das verdades da fé cristã. No centro da parte superior aparece em destaque o ícone da Mãe de Deus, carregando seu filho Jesus Cristo. Ao seu lado a Imperatriz Teodora e São João Damasceno.

Esta imagem possui, assim, um duplo caráter apologético e metalinguístico; apologético por expressar sob um ponto de vista imagético a defesa da imagem como meio de expressão da ortodoxia cristã e metalinguístico por utilizar-se de um ícone para retratar um outro ícone e sua relação com a ortodoxia.



Figura 9
O triunfo da ortodoxia. Museu Britânico

No Ocidente Cristão, depois de alguns séculos de profundas mudanças políticas e econômicas advindas das invasões bárbaras, a Igreja Católica finalmente tornou-se a grande força de sustentação de um novo modo de produção do

feudalismo, alicerçado nas relações agrícolas, na ruralização da economia e no estabelecimento de relações sociais baseadas em laços de obediência.

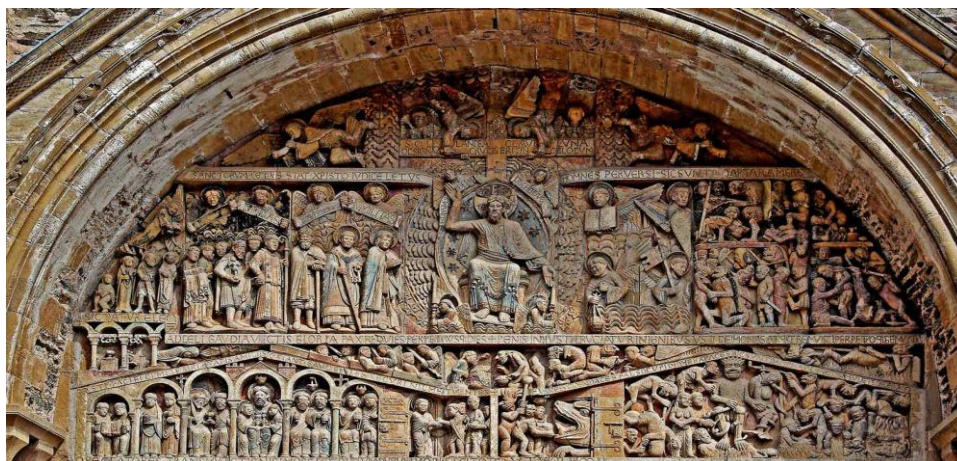


Figura 10
Tímpano da Catedral de Santa Fé (1107-1125). Conques, França

Este novo modelo de sociedade trouxe como consequência uma nova cultura visual, pautada pela imposição dos valores religiosos cristãos. Esta nova cultura visava, sobretudo, à lembrança permanente do poderio temporal e espiritual da Igreja Católica. Por toda a Europa, catedrais eram construídas como símbolos da fé cristã que havia se tornado o esteio civilizacional do mundo europeu.

Toda a estrutura arquitetônica destas catedrais fazia parte de um projeto visual mais amplo que, incorporando também a música, a pintura e a escultura, visava compor uma narrativa político-teológica clara à sociedade medieval: a salvação se dava exclusivamente pela Igreja, com a Igreja e na Igreja.



Figura 11
Tímpano da Catedral de Santa Fé (detalhe). Conques, França

Dentre as várias representações imagéticas da época, destacamos aqui, pela sua grandiosidade, eloquência e representatividade desta visão imagética medieval, o tímpano da Catedral de Santa Fé (Saint Foy) de Conques (figuras 10, 11, 12 e 13) no interior da França, construído por volta de 1130. Originalmente dedicada à mártir Santa Fé, esta igreja tornou-se um centro importante de peregrinações.

O tímpano representaria não apenas a fachada da entrada da igreja, mas um verdadeiro projeto de acolhimento visual para os peregrinos. A temática apresentada é justamente o Juízo Final. As imagens mostram as cenas do apocalipse ligadas ao julgamento de todo o mundo e o destino atribuído aos seres conforme suas ações.



Figura 12
Tímpano da Catedral de Santa Fé (detalhe). Conques, França

As cenas descrevem as recompensas que todos receberão nos seus respectivos julgamentos durante o juízo final. Ao centro (fig. 11), o Cristo, supremo juiz, decide a sorte de cada um: aqueles considerados benditos, merecedores da recompensa e beneplácito divino, são encaminhados para as mansões celestiais. No entanto, aqueles condenados à danação eterna, têm seu encontro com os principados do mal. As cenas aqui apresentadas ilustram estes aspectos do juízo.

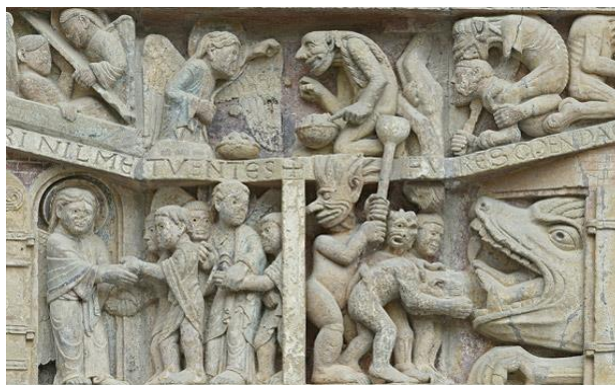


Figura 13
Tímpano da Catedral de Santa Fé (detalhe). Conques, França

É possível evidenciar, claramente, o tratamento narrativo dado ao conjunto imagético; as minúcias a respeito do tratamento que cada grupo recebe evidenciam ainda mais o poder da mensagem a ser recebida pelos fiéis. O historiador francês Jean Claude Schmitt (2009) é incisivo ao descrever, analiticamente, esse conjunto imagético:

Em Conques, o tímpano esculpido sem dúvida desempenhava, desde a entrada da igreja abacial, um papel na veneração da célebre estátua relicário de santa fé conservada no coro do edifício (...) O tímpano convidava assim aqueles que se apressavam a adentrar no edifício a se preparar para a iminente visão da majestade, evocando, por antecipação, mas sem desvelar ainda, o miraculoso tesouro que viriam a adorar. (p. 43)

Essa evocação dos mistérios celestiais é uma tônica comum ao contexto mais amplo de produção e fruição da imagética medieval. Assim, o mundo medieval construiu uma cultura visual que, aproximando os fiéis das realidades transcendentais, propunha uma catequese e, ao mesmo tempo, a submissão de toda uma sociedade aos valores do mundo feudal cristocêntrico: a obediência, a lealdade e a entrega.

Com a lenta e complexa desagregação do sistema feudal a partir do século XIII, o questionamento dos valores calcados no trinômio: feudo, vida rural e Igreja Católica torna-se inevitável. A ascensão gradativa da burguesia vai implicando também numa necessidade de legitimação dos valores sócio-econômicos do capitalismo então nascente. A livre-iniciativa, as relações comerciais e uma nova perspectiva de tempo, marcadas pelo gradativo poder econômico da burguesia,

acabam implicando também em críticas veementes à própria organização da Igreja Católica. Abre-se assim o caminho para a chamada “Reforma Protestante”.

No Ocidente, no início da Era Moderna, a polêmica iconoclasta encontra um forte eco com a Reforma Protestante. Esta se pode definir como o movimento que, tendo como início simbólico a polêmica iniciada no ano de 1517 por Martinho Lutero contra uma série de problemas que ele via na Igreja Católica, provocou inúmeras transformações no cenário religioso da Europa Moderna. Dentre estas, podem-se citar a quebra da unidade eclesiástica do mundo ocidental, a ruptura com uma concepção única das práticas sacramentais, as reformulações das concepções litúrgicas e, dentre estas, a ideia de que não seria possível representar as realidades divinas através de linguagens visuais.

Calvino, líder reformador suíço, irá proferir, no século XVI, virulentos ataques contra o uso das imagens e irá incentivar sua destruição no interior dos templos. Para ele, em seu sermão intitulado **É abominação atribuir forma visível a Deus**, assevera que

entre os Profetas, será suficiente citar só Isaías, que é o mais enfático ao demonstrar isso, pois ele ensina que a majestade de Deus é manchada de vil e absurda invenção, quando o incorpóreo é feito semelhante à matéria corpórea, quando o invisível é representado de forma visível ou quando o espírito é feito semelhante à coisa inanimada ou, ainda, quando o imenso é reduzido a um pedaço de madeira, de pedra ou de ouro (Is 40:18; 41:7-29; 45:9 e 46:5). Paulo também raciocina de modo idêntico: “Visto que somos geração de Deus, não devemos pensar que o Divino é semelhante ao ouro, e à prata trabalhada pela arte ou invenção do homem” (At 17.29). Disto fica claro que qualquer estátua que se erige ou imagem que se pinta para representar a Deus simplesmente o ofende, como também afronta a sua majestade. (Calvino, 1536)

Tal como São João Damasceno, oito séculos antes, mas, ao contrário deste, os textos bíblicos são utilizados para justificar suas ideias de que não é aceitável venerar imagens para se chegar ao conhecimento de Deus. Pelo contrário, é justamente o raciocínio diverso que o cristão reformado deveria fazer: 1) as imagens são constituídas por linguagens humanas, parciais e limitadas, 2) por serem parciais e limitadas nunca conseguirão dar conta daquele que é incognoscível e cujo mistério

da Encarnação é também ele insondável, 3) é ofensa à divindade usar qualquer representação imagética para conhecê-lo.

Mas, mais adiante, o reformador é ainda mais enfático:

Se alguém objetar dizendo que os Profetas repreendiam os que abusavam das imagens para ímpias superstições, sou obrigado a admiti-lo, sem dúvida. Contudo, acrescento: O que é notório a todos é que os Profetas condenam o que os papistas sustentam como seguro axioma, ou seja, para os papistas as imagens fazem as vezes de livros. Os Profetas, porém, opõem o Deus verdadeiro às imagens, como coisas contrárias e que jamais podem conciliar-se. Nas poucas porções bíblicas que acabei de citar, impõe-se a seguinte conclusão: Uma vez que o Deus verdadeiro, que os judeus adoravam, é um e único, de maneira perversa e enganosa se inventam figuras visíveis que representam a Deus e, por isso, acabam miseravelmente iludidos todos os que buscam conhecer a Deus por meio de imagens. (*ibidem*)

Aqui, Calvino sugere que as imagens representam a perversão da divindade e não a veneração e compreensão da sua transcendência. As imagens não devem ser lidas, já que não são livros; e, ao mesmo tempo, levam ao engano. A imagem passa, assim, a ser vista como fonte de desconfiança, de conhecimento não seguro, posto que é frágil e ilimitado.

Tal abordagem, porém, não é originária de Calvino, mas se encontra já desde a filosofia grega, quando Platão apresentava desconfianças muito parecidas. Essa não advinha do fato da imagem ser considerada um perigo em si mesma, mas do campo de possibilidades semântico-interpretativas que ela abria. Nesse sentido, “imagem, em suma, no léxico platônico, é a categoria conceitual apta a exprimir a distância que existe entre o estado das coisas tal como elas realmente são e um qualquer outro modo de percebê-las ou compreendê-las” (MARQUES, 2012, p.151).

O perigo, na lógica iconoclasta calvinista, residiria justamente no fato de que as imagens podem permitir desvios na fé. Logo, induzir a erros que devem ser extirpados do Cristianismo.

Nos exemplos citados, o de São João Damasceno e de João Calvino, encontram-se duas ideias que penetraram o imaginário ocidental moderno: se a imagem, por sua vez, permite transcender a realidade empírica, por outro lado, ela é também motivo de desconfiança. Essa tensão entre a possibilidade de revelar

o que nos transcende e ao mesmo tempo de levar ao erro ou à ignorância acabou, de certa forma, dominando o imaginário humano desde então.

Nos séculos seguintes, as mudanças na história da arte/universo imagético, mantiveram-se constantes, até chegar ao Renascimento. Neste, a ideia de perspectiva chega com toda a força e influencia os movimentos estéticos posteriores. Nesse sentido,

a perspectiva é, por natureza, uma espada de dois gumes: se cria o espaço que permite que os corpos dêem a impressão de aumentar plasticamente e de possuir movimento, possibilita também a expansão da luz no espaço e a dissolução pictórica desses mesmos corpos. (PANOFKY, 1999, p. 63)

Desse modo, a perspectiva acaba abrindo um problema importante do ponto de vista da elaboração das imagens, dissolvendo-as a partir de efeitos plásticos que serão, ao longo das escolas pictóricas seguintes, reapropriados de formas distintas. Passamos pelos períodos da Idade Moderna (quando os movimentos artísticos Maneirismo, Barroco e Rococó se destacaram) e chegamos enfim ao que conhecemos por Idade Contemporânea, iniciada no século XVIII, tendo como marco a Revolução Francesa e seus desdobramentos, aquilo que o historiador inglês Eric Hobsbawm (2001) chamou de “Era das Revoluções”.

A Era das Revoluções representou, do ponto de vista cultural, uma ruptura firme e decisiva em relação ao paradigma teocêntrico que norteava a constituição das sociedades medievais e modernas. Mesmo ainda antes da Revolução Francesa, ocorrida em 1789, o pensamento Iluminista punha abaixo as pretensões eclesiásticas e da nobreza europeia de explicar de forma teológica as diferenças sociais e os processos econômicos.

Com a Era das Revoluções, a burguesia assume de uma vez por todas o seu protagonismo. Para isso, lançará mão de diferentes estratégias: a nível político, procurará tomar as rédeas do Estado das mãos da nobreza nobiliárquica; do ponto de vista econômico, reorganizará as práticas de produção abrindo caminho para o surgimento das fábricas e das mudanças na paisagem e no meio ambiente causadas pela urbanização. Do ponto de vista técnico, incentivará pesquisas científicas que permitam não apenas acelerar processos produtivos, mas propor

novas percepções de tempo e espaço, pautadas pela racionalidade e pela utilização das medidas quantitativas.

No entanto, do ponto de vista que nos interessa, - de maneira mais específica a produção de imagens –, a atenção recai no século XIX, marcado, fundamentalmente, pelo advento da fotografia. De forma diferente a da pintura e da escultura, marcadas pelos desafios da perspectiva nos últimos séculos desde o renascimento, a nova técnica imagética – a fotográfica - agora almeja um novo *status*: não se trata apenas de pensar a imagem como materialização do transcendente (como propunha Damasceno) ou como perigo iminente para a razão humana (como propunha Calvino). Agora, a imagem está em estreita relação com os seus próprios meios de produção.

De acordo com Edmond Couchot (2003),

a fotografia marcou uma etapa suplementar e decisiva na automatização da representação. Com ela, o conjunto do trabalho executado pela dupla olho-mão na perspectiva através do intersector é totalmente desempenhado pelo aparelho fotográfico. (...) A fotografia deu, desde a sua origem, a impressão de ser verdadeira não somente porque é semelhante, sempre relativa, ao seu modelo, mas ainda mais porque devolve a vida àquele instante originário ao observador onde se encontram reunidos, co-presentes no mesmo lugar, o sujeito, o objeto e a imagem (latente), de uma maneira quase totalmente automática. (p. 31-32)

Desse modo, é possível perceber que a fotografia propõe ao expectador – leitor imagético – novas percepções de temporalidade e espacialidade. Percepções que extrapolam aquelas, tradicionalmente, pensadas para outras linguagens visuais. Na lógica proposta por Couchot, é possível pensar a fotografia a partir de múltiplas dimensões.

A primeira delas é relativa ao seu próprio processo de produção. A “máquina fotográfica” é um instrumento diferenciado do pincel ou do cinzel. Ela possibilita, a partir de si mesma, a própria elaboração física quase que automática da imagem. O produto obtido é fruto de combinações físico-químicas presentes no próprio objeto máquina. Nesse sentido, é interessante perceber a utilização da palavra “máquina” para se referir ao próprio objeto produtor de imagens; termo que se ajusta ao próprio período da Revolução Industrial e à produção de objetos de consumo de massa.

Outro aspecto a considerar é que a imagem fotográfica “deforma” os dois paradigmas visuais discutidos anteriormente. Ela já não expressa apenas realidades transcendentais como pretendia Damasceno (pois pretende ser regida pelos princípios imagéticos da verossimilhança e da representação real dos objetos); nem pode causar, necessariamente, equívocos ou ilusões como pretendia Calvino), já que ela pode ter um alto grau de objetividade daquilo que apresenta ao leitor.

Assim, a imagem fotográfica, em sua própria condição de materialidade, abre espaço para novas percepções imaginárias que, até então, não eram pensadas seja pelos teólogos, seja pelos artistas. A fotografia (e todos os seus derivados imagéticos até os dias atuais) traz, para o leitor, novas inquietações perceptivas, desinstalando o das antigas discussões a respeito da imagem como meio de percepção da existência.

Assim, o sujeito produtor da imagem e o objeto representado encontram sua expressão de diálogo na própria imagem fotográfica. Não agora mediados por tintas, pincéis ou modelos que se submetem à ação subjetiva do pintor, mas por um procedimento mecânico que, guardadas as devidas proporções da intencionalidade de quem produz as fotografias, pretende recriar a noção de objetividade imagética.

O tempo e o espaço fotográfico são retomados agora sob uma nova perspectiva: não mais a transcendência ou a ilusão, mas fundamentalmente a possibilidade de se conservá-los, de maneira objetiva, por meio de um registro. Jacques Aumont (2004) retrata com clareza este fenômeno ao afirmar que

O dispositivo fotográfico, quaisquer que possam ser suas inúmeras formas (desde o álbum de fotos de família até a conferência ilustrada com projeções e dispositivos), repousa sempre sobre isto, que o espectador sabe: a imagem fotográfica captou o tempo, para restituí-lo a mim. (p. 167)

O tempo e o espaço são agora “sequestrados” e ressignificados pelo próprio leitor imagético. É como se, de algum modo, a máquina fotográfica fosse antes de mais nada uma “máquina do tempo”. E o tempo aqui não é o da transcendência da eternidade, nem das ilusões que a juventude poderia oferecer ao cristão mais desavisado. O tempo e o espaço são agora matéria encarnada, submetida a critérios físicos de percepção; que, de algum modo, se traduzem como a **verdade** existencial. **Verdade**, porém, sempre questionada, nunca congelada.

Malgrada a história posterior da crítica fotográfica, que tendeu a ver nela uma linguagem dotada de intencionalidades específicas e nunca neutra em seus processos de elaboração e fruição, a fotografia exerceu um fascínio diferente de outras linguagens justamente por permitir que tempo e espaço pudessem ser materializados de uma forma nunca antes vista.

A imagem fotográfica poderia, agora, não servir apenas a meras elocubrações filosóficas ou teológicas, mas incidir, diretamente, na reflexão sobre as condições objetivas da vida humana. Agora, não se presta somente a produzir ilusões, pelo contrário, pode inclusive ser indício para a comprovação da materialidade objetiva de crimes ou de fatos considerados históricos. Além de se prestar a interpretações de caráter polissêmico, em que a objetividade física inicial é perpassada por distintos cruzamentos subjetivos de olhares.

Nesse sentido, a fotografia não apenas “congela um momento temporal”, mas também o descongela em múltiplas possibilidades interpretativas, ou, no dizer do sociólogo José de Souza Martins (2008),

tece uma história. Revela-se o oposto do “congelamento”, entrosa-se dinamicamente nas necessidades do processo social. É documento de cambiante suposição das personagens”. Como nos jogos eletrônicos, ganha sempre. Antecipa-se no jogo, reinventando a regra a cada jogada. A fotografia se propõe aí como documento da incerteza, e não da certeza. (p. 37)

A transcendência de Damasceno agora é recriada a partir da materialidade, enquanto que a ilusão calvinista é alçada à condição de construção subjetiva historicamente construída. Agora, não é mais o transcendente que se torna imanente (como nos ícones bizantinos, por exemplo), mas o imanente que pode se tornar transcendente. Não é mais o ilusório que se quer passar por “verdade”, mas a percepção de que “as verdades” são sempre submetidas à conjuntura interpretativa.

A fotografia, assim, inaugura uma nova forma de se produzir e ler imagens. A imagem fotográfica e todos os seus derivados contemporâneos, são o anúncio de que os seres humanos ao viverem sua própria existência histórica, podem, inclusive, romper a submissão passiva à materialidade da existência e recriar sentidos para seu próprio viver. Se a fotografia pode se tornar uma lembrança de determinada experiência, ela pode, a cada processo de leitura a que é submetida, criar sentidos

novos. Sentidos que estão diretamente relacionados à maneira como se lê cada imagem.

Leitura de imagens, leituras de mundo

Como dito anteriormente, deparamo-nos com imagens de maneira constante, que nos chegam ao interior de nossas residências pelas telas de televisores e de computadores, por livros, jornais e revistas ou mesmo pelas ondas de rádio; externamente, há centenas de luminosos e *outdoors* que, espalhados pelas ruas, cumprem o mesmo papel; sem contar, é evidente, aquelas que recebemos por meio de conversas, de leituras despreocupadas ao lermos ou ouvirmos poemas e músicas; enfim, estamos cercados por uma infinidade de canais e de suportes que nos provam que o ser humano é, “quase por natureza, iconotrópico”. (BRANDÃO, 2014, p. 117)

Algumas imagens passam, superficialmente, por nós; enquanto outras prendem nossa atenção e fazem com que dediquemos momentos a observá-las, a analisá-las, a compreendê-las e a lê-las, assim como nos conceitos de *punctum* e *studium* trabalhados por Roland Barthes.

No entanto, quando se fala em **leitura**, a primeira ideia que nos vem à mente é que tal processo restringe-se apenas ao texto linguístico e à decifração letrada, tal como dito por Calvino; essa, porém, é uma armadilha que devemos evitar, já que ler não se restringe a seguir letra a letra os símbolos do alfabeto, nem a leitura se restringe apenas a palavras, por isso

Ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular. Isso porque estamos presos a um conceito de cultura muito ligado à produção escrita, geralmente provinda do trabalho de letrados. A realidade, entretanto, nos apresenta inúmeras manifestações culturais originárias das camadas mais ignorantes do povo cuja força significativa as tem feito perdurar por séculos. (MARTINS, 2012, p. 30)

Tais manifestações, é evidente, vão além daquelas obtidas pelo letramento, já que se originam das várias leituras que fazemos do mundo que nos cerca, cuja origem remonta ao poder percebê-lo e descrevê-lo. Desde o nascimento, o contato com o mundo exterior faz com que comecemos a exercitar nossa percepção. Sensações como calor, frio, barulho e silêncio, por exemplo, podem nos causar

impressão de tranquilidade ou desassossego. Dessa maneira, dá-se início a uma atribuição de sentido às coisas que nos rodeiam e damos os primeiros passos para a leitura de mundo. Esta prescinde de qualquer grafia, já que é anterior a ela:

Daí a necessidade de se compreender tanto a questão da leitura quanto a da cultura para além dos limites que as instituições impuseram. Seria preciso, então, considerar a leitura como *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem*. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito, quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (*ibidem*, p. 30)

Assim, uma criança, ainda que não conheça as letras ou a própria junção das mesmas, ao assistir um desenho animado, por exemplo, pode realizar múltiplas leituras. A atribuição de sentidos se dá, neste momento, por uma leitura que ela tem de mundo:

Martins (2012), ao buscar sintetizar as inúmeras definições existentes sobre o tema, apresenta duas concepções vigentes sobre o assunto e define leitura como:

- 1) uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (*ibidem*, p.31)

Na primeira definição, podemos enxergar uma característica de perfil do senso comum, que é, basicamente, a leitura que aprendemos na escola; já na segunda, existe outra mais ampla e com aspectos interdisciplinares do conceito de leitura, envolvendo diversas áreas do saber e experiências do ser. Tal definição, inclusive, faz-nos lembrar uma frase de Paulo Freire (2014, p. 96): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” .

Não se lê apenas a partir do letramento ou da alfabetização, isso porque “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19), os acontecimentos do dia a dia e o capital cultural que o ser carrega influenciam na

leitura, uma vez que ler não significa apenas decifrar, mas também compreender o significado daquele conjunto de informações. Isso acontece não só pelo fato de conhecer a linguagem a qual o material a ser lido se encaixa, mas a capacidade de estabelecerem-se associações com o meio para decodificá-la, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (*ibidem*, p. 20).

As imagens, portanto, quando pensadas enquanto textos, podem ser lidas na perspectiva de desvendamento do mundo. Dito de outro modo, as imagens podem oferecer ao leitor indícios capazes de fornecer pistas importantes para a construção de conhecimento.

Vistas sob essa perspectiva, as imagens tornam-se possibilidades de transcendência de sua mera materialidade física, posto que podem ser sujeitas ao processo de constituição da leitura; um leitor pode levantar seus elementos textuais, relacioná-los entre si ou com outras obras, buscar significados textuais específicos, descobrir novas possibilidades de conhecer um assunto ou ainda mergulhar no mundo das experiências cognitivas, transformando seus próprios paradigmas leitores.

Nesse sentido, insiste Lúcia Santaella (2008) que

toda imagem depende de convenções de composição, e convenções de representação. A necessária escolha de um esquema inicial, que é adaptado e corrigido de acordo com os novos desafios que se apresentam ao artista, é um indicador do caminho para a compreensão dos enigmas do estilo. (p. 81)

A leitura de imagens pressupõe, desse modo, a análise de suas convenções de elaboração, mas também as convenções pelas quais essa imagem produz significados e as formas culturais pelas quais elas são lidas. Representa, portanto, um repositório de interferências sógnicas, definidas pelos contextos dos produtores e leitores. Ler uma imagem implica, portanto, em um processo de aprendizagem das condições tanto de representação quanto de fruição das obras.

No entanto, esse processo de leitura dialoga com as condições objetivas de vivência dos indivíduos-leitores. A leitura de imagens, assim sendo, pressupõe não apenas o conhecimento das características materiais de sua produção, mas ser concebida, pelo leitor, em sua dimensão simbólica, como produtora de um conjunto de significados.

Os significados imagéticos, porém, só podem ser buscados se, nos processos de leitura, forem estabelecidos a partir de um duplo contexto: o de produção da obra e de fruição dos destinatários de origem da imagem e o de fruição atual em que os indivíduos, em seu presente, leem e atribuem sentidos a partir dos referenciais que a eles se encontram disponíveis.

Assim sendo, a leitura imagética se processa como a leitura de qualquer outro texto, numa dupla perspectiva mental:

Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham origem no mundo concreto dos objetos visuais. (*ibidem* p.15)

A leitura de imagens se define, assim, a partir dessa relação dialética que se estabelece entre as estruturas de compreensão mental dos indivíduos e os referenciais concretos de que estes dispõem. Situa-se, pois, num entrecruzar de experiências cognitivas que não se processam apenas a nível cerebral ou neurológico, mas são, antes de mais nada, uma experiência cultural, mediada pelos valores simbólicos disponíveis pelos indivíduos em uma dada sociedade.

Mas, em que sentidos pode-se falar que a leitura de imagens é um processo diretamente vinculado à aprendizagem? Ou, melhor dizendo, como é possível entender o caráter de mediação que a leitura imagética possui?

II. A LEITURA DE IMAGENS E O PROCESSO DA APRENDIZAGEM MEDIADORA E COMPLEXA: INTERFACES

Após analisarmos algumas questões relacionadas à importância que a leitura tem na construção e disseminação do conhecimento, conseguimos enxergar que, diante de tamanho universo cognoscível, diversos fatores devem ser considerados.

Seguindo esta linha de pensamento, Vygotsky (2009) nos explica que, a aprendizagem não é um processo que se refere apenas a dimensões neurológicas ou neuro-perceptivas. A aprendizagem é, eminentemente, um processo com intensos desdobramentos psíquicos e sócio-culturais. Nesse sentido, falar em aprendizagem implica falar em processos de reconstrução não apenas dos aparatos biológicos que constituem os seres humanos, mas, fundamentalmente, no desenvolvimento de suas funções psíquicas. O crescimento do indivíduo, nos processos de aprendizagem, estaria, portanto, vinculado à totalidade da existência humana.

Do ponto de vista da aprendizagem, é preciso, portanto, rejeitar a ideia de que o cérebro é um sistema fechado, ou seja, que apresentaria funções mentais definidas *a priori* e que definiriam a espécie humana em sua dimensão meramente biológica. Para Vygotsky (2009), o cérebro é um sistema aberto, que apresenta uma grande plasticidade. Em suas próprias palavras, “chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração”. (p. 12)

A plasticidade cerebral revela-se, assim, a partir de duas características básicas: a alterabilidade das funções cerebrais e a projetabilidade destas alterações nas vivências individuais. Dito de outro modo, o cérebro, no desenvolvimento de suas funções, admite uma enormidade de mudanças, que, por sua vez, modificam profundamente as próprias funções cerebrais. Portanto, a aprendizagem para Vygotsky encontra sua possibilidade pela própria dimensão de plasticidade que somente o cérebro humano teria enquanto tal.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem, pensado enquanto processo de transformação cerebral e de constituição de marcas nos indivíduos a partir dessas transformações, é construído ao longo, não apenas da história do

desenvolvimento do ser humano enquanto espécie biológica, mas também a partir de seu próprio desenvolvimento individual.

Assim, é possível pensar os processos de aprendizagem a partir do desenvolvimento sociocultural e, portanto, histórico em que um indivíduo está inserido, levando-se em conta o fato de que sem essa relação, o cérebro não se desenvolve, independente das condições objetivas de vida desses mesmos indivíduos. Nesse sentido,

o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. (*ibidem*, p. 14)

Esse processo de recriação cerebral é profundamente histórico no sentido de não poder ser dissociado do contexto em que cada ser humano vive, pois é daí que surgem os referenciais para a interiorização cognitiva, processo tão caro aos psicólogos ditos construtivistas. Combinar e reelaborar são, portanto, duas funções que norteiam os avanços nas aprendizagens humanas, tornando-as singulares em relação a de outras espécies. Desse modo, dizer que processos de aprendizagem podem ampliar nossa capacidade de compreensão significa dizer que o cérebro está constantemente preparado para ressignificar o que já se aprendeu e torná-lo significativo em outros contextos.

A aprendizagem pode ser definida, assim, como o processo de constante ampliação dos sistemas funcionais de cognição de um indivíduo. Em outras palavras, pode-se dizer que os sistemas funcionais são as funções cerebrais que, organizadas a partir da ação de diferentes elementos, atuam de forma organizada visando construir conhecimentos.

Ao ler imagens, por exemplo, ativamos a compreensão de diferentes elementos visuais previamente conhecidos que, relacionados de forma inovadora (ou construídos a partir de novas informações obtidas), constituem um novo sistema de referenciais para a compreensão dessa mesma imagem.

Portanto, mesmo diante de uma tarefa constante (a leitura de imagem) e que pretende construir um resultado também constante (a busca de seus significados históricos daquela imagem, por exemplo), é viável obter diferentes possibilidades de

leitura, que relacionando/analizando distintos elementos imagéticos, podemos chegar a diferentes conclusões.

Por conseguinte, pode-se verificar que a aprendizagem, sob o ponto de vista do desenvolvimento das funções cerebrais, é um processo que visa atingir a integralidade do leitor e do texto, estabelecendo diálogos entre ambos, garantindo diferentes possibilidades de se apreender o conhecimento.

A aprendizagem precisa levar em conta, desse modo, alguns fatores fundamentais para que ela ocorra como processo de construção do conhecimento. Tais fatores são:

- a) A percepção, pelo educador, das diferentes potencialidades a serem desenvolvidas pelos alunos;
- b) A ênfase num trabalho que estimule a criatividade e a busca de referências pessoais de cada estudante (um dos pressupostos da perspectiva iconofotológica que mais adiante será discutida);
- c) A ampliação das possibilidades de construção do conhecimento a partir de estratégias que abram os campos de significado a serem construídos pelos alunos;
- d) O papel mediador que o professor precisa ter em relação à aprendizagem do aluno, entende-se aqui a mediação como um fenômeno de apresentação de referenciais culturais e simbólicos que dialoguem com a formação de cada estudante.

A mediação como condição *sine qua non* da aprendizagem

Apreender o conhecimento por meio da leitura de diferentes textos não é um processo que se constrói mecanicamente. Se o leitor tem um papel fundamental na construção do seu próprio processo de leitura, é preciso reconhecer também que este é, por definição mediado, ou seja, que deve levar em conta os contextos culturais nos quais ele se insere.

Desse modo, Vygotsky (2009) é claro ao constatar que o ser humano não tem acesso direto aos objetos que visa conhecer, aos textos que pretende ler ou produzir. Pensando especificamente sobre as obras de arte, o psicólogo russo assevera que elas

podem exercer influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna. O autor de qualquer obra artística (...) combina as imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente, como num sonho ou delírio. Pelo contrário, as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo. (p. 33)

A mediação não é, portanto, um processo aleatório, fruto de mera análise combinatória matemática, num sentido de objetividade em resultados universais. Pelo contrário, ela necessita que produtor e fruidor estejam, ambos, inseridos em determinados contextos culturais que, por sua vez, produzam códigos e sentidos específicos de fruição ou produção. Ler textos implica, portanto, ativar propósitos de leitura que se vinculam, diretamente, às maneiras como o leitor pode, quer ou deve ler um texto.

Seguir a lógica interna das imagens requer, antes de mais nada, a compreensão pelo leitor das formas de apreensão que levaram o produtor de um texto a realizá-lo de uma determinada forma. No entanto, tal processo só é possível a partir dos limites em que o leitor se insere; e, esse conjunto de processos mediados pelos sistemas simbólicos disponíveis pelos indivíduos chamamos de “mediação”.

Nesse sentido, o acesso humano ao conhecimento é sempre mediado, ou seja, operado pelos referenciais simbólicos que o indivíduo possui para perceber o mundo. A experiência de aprendizagem revela-se, assim, uma experiência cultural única.

Essa perspectiva antropológica estabelece múltiplos diálogos com a psicologia da aprendizagem. Os indivíduos constituem suas aprendizagens a partir dos modos com os quais se relacionam e percebem os meios em que vivem e se desenvolvem. No entanto, longe de pensar a mediação numa perspectiva reducionista, Vygotsky propõe a ideia de que, oferecendo aos indivíduos distintas e variadas perspectivas sobre um problema, é possível ampliar o seu campo de significados e, assim, o seu repertório mediador.

Conhecer é, nessa perspectiva, sempre constituir um determinado recorte do real, nunca um sinônimo da realidade em si mesma. É essa dimensão da constituição de recortes específicos do real que embasa a construção do

conhecimento pelos indivíduos. “Qualquer inventor, mesmo um gênio”, explica Vygotsky,

é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. (VYGOTSKY, 2009, p. 42)

Estas condições materiais e psicológicas a que alude Vygotsky são justamente os recortes disponíveis para a construção cognitiva e os processos de leitura a ela subjacentes. Assim, toda aprendizagem é sempre provisória posto que as condições materiais e psicológicas disponíveis aos indivíduos também são cambiantes.

Desse modo, percebe-se que esse processo de constituição de recortes do real é sempre um processo de operação dos sistemas de símbolos disponíveis em determinado contexto histórico, sociocultural e psicológico. Da mesma forma, como pela ação humana, esses sistemas podem mudar o tempo todo (em diferentes níveis de temporalidade), as aprendizagens humanas podem também sofrer grandes impactos em seu desenvolvimento, pois estão vinculadas a esse acesso ao social.

A mediação, portanto, é um processo de construção de representações mentais, cujo conteúdo é de natureza simbólica. Ler uma imagem, por exemplo, implica não apenas compreender as chaves sígnicas e simbólicas propostas pelo autor, mas também fazer um duplo esforço: ir ao encontro de seu contexto e de sua época; e, ao mesmo tempo, partir daquilo que incomoda o próprio leitor em seu contexto atual.

Em outras palavras, todo ato de aprendizagem requer do aprendiz um rearranjo constante de suas próprias referências e um esforço cognitivo de perceber outras tantas oriundas do contexto em que o conhecimento foi produzido. Em ambos os casos, no entanto, isso só é possível se essas percepções puderem ser construídas pelo leitor a partir das condições materiais de que dispõe.

Por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre contém um coeficiente social. Nesse sentido, nenhuma invenção será estritamente pessoal, já que envolve sempre algo de colaboração anônima. (VYGOTSKY, 2009, p. 42)

Assim, se, por um lado, a elaboração da aprendizagem está vinculada às próprias representações dos objetos, situações e eventos que ocorrem no universo psicológico do indivíduo; por outro, essas mesmas representações não são fruto direto de uma reprodução mecânica de um objeto, mas sempre representações abstratas possíveis de serem feitas pelos indivíduos a partir de seus contextos sociais, antropológicos e psíquicos.

A aprendizagem mediadora, a inteligência cognitiva e os processos de leitura

Ao analisar processos de aprendizagem, é necessário que o educador ou o pesquisador percebam que esse processo é fruto da internalização que os indivíduos realizam de seus objetos cotidianos, reelaborando-os, internamente, a partir dos conteúdos disponíveis. Aprender é, nesse sentido, reelaborar, ressignificar conhecimentos disponíveis, a fim de produzir sentidos que constituam e ampliem a subjetividade dos indivíduos.

No entanto, o processo de construção do conhecimento, pensado na perspectiva mediadora, está também sujeito a desafios que se relacionam com as maneiras pelas quais os indivíduos desenvolvem esse mesmo conhecimento. Lembra Vygotsky (2009) que

a aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto, a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (p. 103)

Ainda para o autor, desenvolvimento e aprendizagem se definem de forma processualmente dialética. Quando se pensa a aprendizagem como um fenômeno mediador complexo, ela leva o indivíduo a desenvolver-se de forma mais ampla; por sua vez, quanto mais o indivíduo desenvolve suas funções cerebrais, ressignificando e reapropriando-se de novos contextos de mediação, mais ampla se torna sua possibilidade cognitiva.

Essa relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem leva, na perspectiva que interessa a este trabalho, à ideia de que a leitura de imagens,

enquanto processo de construção de conhecimento, constitui-se num processo de aprendizagem à medida em que prioriza a maneira como os indivíduos se tornam leitores (e não apenas as conclusões que estabelecem um determinado texto imagético).

Assim sendo, uma relação de aprendizagem mediadora deve levar em conta como os indivíduos constroem uma relação de inteligibilidade dos textos imagéticos que pretendem ler ao construir conhecimento.

O estudioso americano Howard Gardner (2012), ao formular suas reflexões sobre o que chamou de “inteligências múltiplas”, propõe um conceito de desenvolvimento que vai muito além de sua matriz neurológica e que pode ajudar a compreender os desafios que se escondem por trás de processos cognitivos.

Para este estudioso,

a tendência biológica a participar numa determinada forma de solução de problemas também deve ser vinculada ao estímulo cultural nesse domínio. Por exemplo, a linguagem, uma capacidade universal, pode manifestar-se particularmente como escrita em uma cultura, como oratória em outra, e como a linguagem secreta dos anagramas numa terceira. (p. 21)

Para Gardner, há uma correlação explícita entre dois tipos de comportamentos cerebrais que definem a aprendizagem: um primeiro de ordem biológico, que se constitui, tal como para Vygotsky, num aparato físico indispensável para a aprendizagem; outro de ordem cultural que, para Gardner, assume contornos ainda mais precisos que em Vygotsky: também a apropriação de determinadas linguagens em detrimento de outras pode ser definida culturalmente.

Se Vygotsky propõe perceber os sistemas simbólicos como condição *sine qua non* para a aprendizagem, Gardner torna ainda mais explícita essa vinculação: as próprias maneiras como os indivíduos se apropriam das linguagens estão vinculadas ao universo cultural ao qual se inserem. Nesse sentido, é preciso perceber o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos a partir não apenas dos contextos históricos em que estes se inserem, mas também dos desafios a que estes, enquanto seres históricos, têm que realizar para sua existência como indivíduos.

Ambos os estudiosos, Vygotsky e Gardner, cada um em seus contextos e tendo em vista desafios históricos concretos de suas respectivas épocas, se aproximam ao criticar a ideia de que a inteligência humana (enquanto fenômeno

complexo e humanizador da espécie) pode ser simplesmente associada a inferências neuro-esquemáticas.

Gardner (2012), ao propor a superação do conceito de Q. I., assegura para seus defensores que, “a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência” (p. 20). Para este pesquisador, isso implica em reduzir a questão universalizadora da aprendizagem a uma mera questão biológica, não se percebendo que a outra faceta desse processo de universalização da inteligência é a plasticidade cerebral no que tange aos fatores culturais que podem influir na inteligibilidade humana.

Décadas antes, Vygotsky (2009) já estabelecia uma crítica parecida ao propor que o estudo da inteligência e suas relações com o funcionamento do cérebro humano não poderiam ser reduzidos a esquemas que “enquadrariam” as possibilidades de aprendizagem dos indivíduos em habilidades, rigidamente, pré-definidas. Insiste o estudioso russo que, se acreditava

há algum tempo que, pelo uso de testes poderíamos determinar o nível de desenvolvimento mental no qual um processo educacional poderia se basear (...). O erro deste procedimento foi descoberto mais cedo na prática do que na teoria. (p. 101)

Ao determinar as possibilidades da inteligência humana por testes, restringe-se, drasticamente, a percepção da complexidade dos processos cognitivos e se deixa de lado os condicionantes culturais e psicológicos dessas operações, por isso

devemos nos afastar totalmente dos testes e das correlações entre os testes e, ao invés disso, observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida. (GARDNER, 2012, p. 13)

Assim, a negação da esquematização conceitual do conceito de inteligência insere-se aqui numa tradição de pensamento que tende a ver a vida humana para além de meros enquadramentos lineares, situando a aprendizagem não apenas como elemento da vida humana, mas como produtora de sentido e significado para esta.

Na perspectiva adotada neste trabalho, o conceito de inteligência proposto por Gardner, em sua obra “Inteligências Múltiplas”, permite uma compreensão maior

sobre o que queremos dizer quando procuramos focar a importância da leitura de imagens para a aprendizagem. Insiste o estudioso que a inteligência “é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais comunitários” (*ibidem*, p. 13-14). E, mais adiante, referindo-se às pessoas que vivem em determinado grupo social, assevera que “as inteligências funcionam juntas para resolver problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais – ocupações, passatempos e assim por diante”. (p. 15)

Desse modo, a leitura de imagens pode ser pensada como fruto desse processo de utilização da inteligência seja para resolver problemas (como os que a própria leitura – relacional e significativa - de imagens pode trazer) ou para produzir um tipo específico de estado final cultural (a própria produção de uma obra ou a sua fruição por um indivíduo ou grupo específico).

As considerações até aqui realizadas apontam, portanto, para um conjunto de desafios a serem enfrentados por aqueles que pretendem se desdobrar sobre o tema não apenas o restringindo ao da leitura de imagens, mas a de textos com as mais variadas linguagens.

O ato leitor só se constitui enquanto tal processo tiver como pressuposto constitutivo esta bidimensionalidade educativa da leitura: em primeiro lugar, ele se define pelos usos que os seres humanos fazem de sua inteligência a partir das mediações que podem ou querem fazer a partir dos objetos textuais disponíveis. Em segundo lugar, a leitura também é um processo que realiza a operação inversa: é mediação sobre os objetos a partir da utilização das inteligências disponíveis para cada indivíduo.

Esta dupla perspectiva pode bem ser ilustrada por uma afirmação do famoso pintor impressionista francês Cézanne, que teria dito:

a paisagem torna-se reflexiva, humana e pensa através de mim. Eu faço dela um objeto, deixo-a projetar-se e permanecer no interior da minha pintura... Torno-me a consciência subjetiva da paisagem e a minha pintura torna-se consciência objetiva. (Cezanne, *apud*. Caeiro, 2014, p. 99-100).

Por conta da inteligência humana, a paisagem como imagem é apropriada pelo ser humano como um texto. Ao lê-la, ela se torna portadora, ao mesmo tempo, de atributos reflexivos (através do estabelecimento de relações entre seus vários

elementos), de espaço de humanização (através da atribuição de significados que podemos dar a ela) e de descoberta de novas possibilidades de se ver o mundo (ela pensa através do artista).

Por outro lado, o pintor diz que faz dela um objeto, um texto, capaz de ser (re)produzido em sua tela, criando assim um texto – a imagem. Duas consciências (inteligências) se cruzam: a subjetiva da paisagem, aquela fruto da reflexão humana portadora de significado das vivências (e que Gardner define como inteligência humanista), e a objetiva realizada na pintura (a que será chamada de inteligência pictórica).

A imagem torna-se então paradigma, simultaneamente, de um processo e de um produto da ação interventora do homem no mundo. Lê-la ou produzi-la tendo em vista o universo da inteligência e da mediação torna a história humana uma experiência profundamente autônoma no sentido proposto por Paulo Freire. Num texto em que descreve sua experiência como professor no Recife, na década de 40 do século XX, o mestre pernambucano apresenta suas impressões sobre sua prática que, de algum modo, dialogam com esta experiência de arrebatamento cognitivo de Cézanne.

Segundo Freire (2005),

às vezes, nós é que não percebemos o parentesco entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de soldar conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros. (p. 19)

Tal como propôs Cézanne, usando suas inteligências para associar paisagem e imagem, humanizando a si mesmo e aos leitores de suas obras, Freire convoca seus leitores a se tornarem leitores relacionais e significativos das imagens do mundo, soldando conhecimentos desligados. Estabelecer esta relação entre conhecimentos significa ler os diferentes tempos da experiência humana em perspectivas complexas, não fragmentadas.

Assim como fez Cézanne, que propõe a relação entre a “realidade” geográfica da paisagem e a “realidade” geográfica de suas telas, Freire, Gardner e Vygotsky cada um a seu modo, comparecem neste trabalho para desafiar os educadores a estabelecerem perspectivas diferenciadas na utilização das imagens como textos capazes de iluminar paisagens, soldar conhecimentos, desenvolver inteligências e mediar situações.

Na perspectiva que adotamos nesta dissertação, o trabalho com a formação de leitores é, basicamente, um trabalho com o desenvolvimento de competências cognitivas. De acordo com o estudioso francês Philippe Perrenoud (1997),

Uma competência é uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles. Para enfrentar da melhor maneira possível uma situação devemos em geral colocar em jogo e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos. (p. 7)

A ação eficaz proposta por Perrenoud não incide apenas no conhecimento obtido, mas no próprio processo de obtenção. Em outras palavras, ao desenvolver competências, um indivíduo mobiliza os saberes (seus acervos de relações e significados textuais) a fim de atender as demandas cognitivas necessárias.

Sob esse ponto de vista, a ação leitora de imagens é ela própria, inserida no processo de desenvolvimento de competências à medida que demanda justamente a (re)organização de relações e significados atribuídos aos textos. O desenvolvimento da competência leitora leva, portanto, em conta ao menos dois aspectos que estarão ligados às considerações que posteriormente faremos diretamente à questão iconofotológica.

O primeiro desses aspectos se refere às várias situações desafiadoras em que o leitor pode estar inserido. Interpretar um texto pode significar a percepção das formas e linguagens textuais, a intencionalidade dos textos e os elementos simbólicos que o constituem. Ou seja, a percepção das peculiaridades processuais inerentes à constituição do texto enquanto tal.

O segundo aspecto é justamente a mobilização de vários conhecimentos (em nosso caso, relacionado às imagens, poderíamos falar em acervo imagético) que o leitor já possui ou precisa possuir para se aproximar da construção do conhecimento.

Estes dois aspectos da leitura de imagens (interpretação textual e mobilização de conhecimentos) não se encontram isolados, mas sim profundamente relacionados. Um leitor competente é, portanto, aquele que, ao mobilizar conhecimentos, interpreta textos e aquele que, ao interpretar textos, mobiliza conhecimentos.

No entanto, o desenvolvimento de competências leitoras não se faz isolado do mundo: pelo contrário, o sujeito em desenvolvimento utiliza mediações culturais e sociais próprias que estão enraizadas no meio social e histórico em que se inserem. Assim, a competência leitora de imagens é um processo que se insere em contextos de cultura visual mais amplos. É sobre isso que trataremos a seguir.

Leitura de imagens, aprendizagem mediadora e cultura visual

O processo de leitura de imagens pode, portanto, na perspectiva indicada anteriormente, ser agora pensado como um processo histórico, ou seja, não apenas concebido como um resultado quase mecânico de processos metodológicos de leitura.

Nesse sentido, o educador espanhol Fernando Hernández (2000) aponta quatro grandes aspectos históricos que configuram a construção de uma nova cultura visual do mundo contemporâneo. Para ele, a cultura visual, teria um objeto de estudo caracterizado pelos artefatos materiais (edifícios, imagens fixas e em movimento, representações dos *mass media*, performances, etc) produzidos pelo trabalho e pela imaginação dos seres humanos com finalidades estéticas, simbólicas, rituais ou político-ideológicas, ou com finalidades práticas dirigidas ao sentido do olhar, ou para um significado ampliado. (p. 134)

A cultura visual, é assim, ao mesmo tempo, um processo de construção mediadora de imagens e também pode se referir aos produtos imagéticos construídos enquanto tal por uma sociedade. Ainda segundo Hernandez, a noção de cultura visual está vinculada à noção de mediação de representações, valores e identidades. (*ibidem*)

Todavia, para que a leitura de imagens possa ser percebida como um processo imerso numa cultura visual específica, ainda segundo o estudioso, é preciso levar em conta: 1) a expansão cada vez mais global da informação e das fontes de conhecimento; 2) as mudanças crescentes no mundo e nas nossas formas de entendê-lo; 3) o contato crescente entre indivíduos, crenças e culturas distintas; 4) a relação mais forte e interativa entre pesquisa e desenvolvimento social. Estes quatro aspectos configurariam aquilo que Hernandez chama de cultura visual.

Em relação à expansão global da informação e do conhecimento, é preciso levar em conta que as novas tecnologias produzem novas configurações mentais de

tempo e espaço, pautados por uma redução cronológica no tempo de acesso à informação e, ao mesmo tempo, numa abertura aos mais diferentes conteúdos, inclusive visuais que, até a década de 80 do século XX, permaneciam quase que exclusivamente no âmbito de um contexto cultural e regional específicos.

Essas novas configurações, do ponto de vista da inserção do indivíduo ao universo imagético, promovem a universalização do acesso a um conjunto de referências que permitiriam a cada pessoa, ao fim e ao cabo, um conhecimento maior das maneiras de se produzir imagens e lê-las.

Cabe aqui ressaltar que a iconofotologia pedagógica (tema do exercício proposto ao final deste trabalho) é uma proposta metodológica que tem como paradigma fundante as vivências do aluno/professor e a constituição, por parte destes, de um repertório imagético capaz de dialogar e atribuir sentido com os conhecimentos trabalhados às mais variadas áreas do conhecimento.

Uma outra característica fundamental da implementação de novas tecnologias é que a produção de imagens fotográficas, por exemplo, torna-se agora um produto também universalizado, independente da ação de máquinas especiais (as antigas câmaras fotográficas analógicas) e suas “obsoletas” tecnologias da revelação de imagem. A célula fotográfica é substituída pelo mundo digital, capaz de colocar ao alcance de quaisquer indivíduos as habilidades de produção e leitura imediata de imagens.

Tirar uma fotografia, que nos finais do século XIX era considerado um evento social, passa agora a ser uma possibilidade iminente a ser implementada em qualquer ato do cotidiano a que o produtor/leitor de imagens dê o *status* de **fotografável**. E aqui, podemos entender que esta percepção de que qualquer objeto, situação ou fato pode ser fotografável em qualquer tempo/espaço traz como consequência o que Hernández (2000) chama de “mudanças crescentes no mundo e nas nossas formas de entendê-lo”.

O tempo e o espaço são constantemente ressignificados; imagens podem ser transferidas para milhares de quilômetros de distância com apenas um clique: comentários são produzidos, imagens são comparadas. A implementação de novas formas de produção imagética traz, implícita, novas formas de construir relações e significados simbólicos na apropriação que fazemos do mundo.

Utilizando o computador como exemplo, Edmond Couchot (2003) assevera que o mesmo

permite ao público interagir com os dados visuais, sonoros textuais que lhe são comunicados. (...) Uma imagem interativa, mesmo engendrada em sua origem por um aparelho ótico não tem os mesmos efeitos de sentido que uma imagem tradicional com a qual nenhuma interação é possível. (...) O autor e o público partilham a mesma lógica comunicacional, a mesma vontade de cruzamento, de responsabilidade reivindicada na elaboração e na circulação das informações. (p. 156-157)

De um lado, Couchot nos aponta a ideia de que diferentes indivíduos, oriundos de diferentes culturas, podem acabar compartilhando uma mesma lógica imagética-comunicacional; por outro, Hernandez nos lembra que essa lógica (de ver e representar) propõe justamente o encontro entre essas pessoas.

Desse modo, a compreensão da cultura visual na contemporaneidade é, antes de mais nada, um processo construído a partir de uma teia de relações e de significados que, longe de esgotar-se, está sempre em aberto, permitindo aos indivíduos processos constantes de leitura e, portanto, de aprendizagem.

III. O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE DA INFORMAÇÃO IMAGÉTICA E A ABORDAGEM ICONOFOTOLÓGICA

Os antecedentes da iconofotologia: a iconografia e a produção da linguagem visual

Como qualquer outra linguagem, a visual é construída a partir de um conjunto de regras ou pressupostos que definem determinadas especificidades de cada objeto, seja a partir de critérios definidos institucionalmente ou até mesmo de maneira mais subjetiva a partir dos critérios empregados pelo próprio criador do objeto.

Desse modo, conforme Panofsky na obra **Significados nas Artes visuais** (2012), podemos definir iconografia tanto como um estudo descritivo das imagens quanto, antes de mais nada, um processo perceptivo dos elementos que compõem as convenções imagéticas e as relações que podem ser estabelecidas entre esses mesmos elementos no interior do próprio *corpus* visual.

Dito de outro modo, perceber iconograficamente um objeto significa 1) identificar elementos textuais que o definem enquanto um objeto visual; 2) compreender como esses elementos se relacionam entre si, construindo uma teia de sentidos ou significados; 3) perceber como esses elementos e percepções se estabelecem a partir de um conjunto de convenções visuais que remetem o leitor a determinados signos.

Do ponto de vista que aqui nos interessa – a relação entre a leitura de imagens e a aprendizagem –, a abordagem iconográfica de uma imagem tem um sentido profundamente pedagógico: pode levar o indivíduo a tornar-se capaz de levantar convenções imagéticas, percebê-las a partir de um determinado paradigma da cultura visual e realizar a aprendizagem de determinados conteúdos inerentes ao tema estudado.

Para que isso fique ainda mais expressivo, tomaremos um exemplo literário. Em seu livro, *viagem a Portugal*, o escritor português José Saramago, assumindo para si a condição de leitor-viajante e de viajante-leitor, assim se manifesta a respeito de uma escultura de Cristo que tem diante de seus olhos em uma igreja no sul de Portugal:

O viajante apenas falará daquele Cristo crucificado que está, não falhando a memória, no coro alto, de costas para a nave. É uma figura estranha, calva, ou assim parece. Não tem sequer a coroa de espinhos: terá levado sumiço. E a estranheza é imediatamente dada pela pouco vulgar anatomia: não é o corpo esguio a que estamos acostumados, não tem a esbelteza que o descaimento dos troncos e dos membros inferiores acentua, nem a mortificação das carnes amolecidas, tão do gosto de um Greco, por exemplo. É apenas um homem, um pobre homem de mediana estatura cujo esqueleto não entende de proporções clássicas. Tem a perna curta, o tronco de quem há-de ter suportado carregos, e o rosto mais humano que os olhos do viajante têm encontrado neste já longo andar. Posto no alto, deixa perder a cabeça, oferece a cara. E de seis lugares diferentes donde o olhemos, seis diferentes expressões mostra, de uma maneira que, sendo gradativa, é também brusca, súbita. Porém, se o espectador for passando devagar, de posição em posição, sem nelas se deter, numa geometria poligonal, então verá como este rosto é sucessivamente moço, maduro e velho, como tudo nele vai passando, a serenidade, a paz, a agonia, a morte, um sorriso vago, a intemporalidade, se tal coisa existe. Que Cristo é este, de que ninguém fala? Diz o guia que parece ter sido feito em Burgos, por gente árabe convertida ao cristianismo, assim se explicando a anatomia doutra raça, o rosto exótico. Se o escultor era mudéjar, terá preferido olhar o seu próprio corpo para fazer Cristo, em vez de ir procurar modelos duma outra cultura, que só dolorosamente iria assimilando. Esta imagem de Cristo, aos olhos do viajante, exprime esta dor. (SARAMAGO, 2003, p. 148)

O relato é surpreendente em vários sentidos: sendo um texto escrito, procura descrever nesta linguagem uma realidade visual e, ao mesmo tempo, um encontro do viajante com o objeto artístico visitado: um Cristo crucificado. Partindo de seu próprio acervo de referências iconográficas mentais, Saramago diz estranhar a imagem, posto que ela não está afeita às convenções que julgaria as mais adequadas para se retratar o Cristo Crucificado: o Cristo é calvo, não tem a coroa de espinhos e, mesmo seu corpo parece um tanto quanto disforme. Estes elementos iconográficos diferenciadores de convenções até aqui tidas como comuns da iconografia de Cristo na Cruz não provocam apenas o estranhamento do viajante. Provocam também sua capacidade leitora de descobrir novas formas de representação, aludindo para outras possibilidades de construção de referências iconográficas antes não conhecidas e muito menos percebidas.

O mais impressionante do relato, sob o ponto de vista de uma aprendizagem iconográfica (que aqui pretendemos esboçar), vem na segunda parte do texto: a mesma imagem pode demonstrar seis diferentes feições, dependendo das

diferentes posições em que se localize o observador. A observação iconográfica não é estanque ou submetida a um único critério valorativo; conforme a posição em que se observa, a construção iconográfica apreendida pode ser outra: seis posturas diferentes demonstram seis fases da vida de um ser humano. Tal como na tradição eclesiástica medieval, seis eram as idades da vida.

Portanto, o olhar iconográfico é, ele próprio, uma construção. Uma construção leitora que mobiliza o leitor em todas as suas capacidades de estabelecer novas percepções sobre o objeto. “Que Cristo é este de que ninguém fala?”, pergunta, atônito, o viajante. Consciente está o viajante de que, no mundo, cabem muito mais representações iconográficas do que aquelas propaladas pelos manuais de arte ou pelo senso comum. Um encontro com as representações iconográficas também implica num desvendamento, numa ruptura de preconceitos, numa atitude leitora corajosa de efetivar a aprendizagem de outras possibilidades e de outros sentidos imagéticos de construção do conhecimento.

Mas um outro aspecto iconográfico deve chamar a atenção: ler os elementos iconográficos de uma obra é de fundamental importância para a compreensão de outras linguagens ou experiências visuais que nela se fundamentam. Em outras palavras, a compreensão iconográfica de um conjunto visual pode influir diretamente na interpretação de outras obras a ela diretamente relacionadas. Tomemos como exemplo o teatro. O estudioso mexicano Hugo Hermán Ramírez (2009), ao aludir para as relações entre a realização de festas e a conquista simbólica do México pelos espanhóis, não deixa de registrar que a importância que a compreensão iconográfica dos cenários da festa era essencial para a análise simbólica do domínio colonial espanhol. Referindo-se aos objetivos de seu trabalho, o autor assim se manifesta:

Mi propósito é modesto: mostrar, desde la perspectiva de la fiesta y el espectáculo, que elementos hicieron posible que se formara el teatro en México. Ofrecer dicha explicación implica atender asuntos como la evolución de los espacios, el vestuario y la decoración con el fin de mostrar la manera en que ellos se transformaron hasta convertir-se em antecedentes de la actividad teatral. (...) Toda la ciudad se utilizaba como um escenario teatral donde se representaban os ritos de la sociedade que se estaba formando”. (p. 16)²

² Meu objetivo é modesto: mostrar, a partir da perspectiva da festa e do espetáculo, quais elementos permitiram ao teatro que foi formado no México. Fornecer essa explicação envolve abordar assuntos

A própria organização espacial da cidade, além do vestuário e da decoração são vistos como parte do acervo iconográfico sobre os quais a linguagem teatral da conquista, elaborada sob a forma de desfiles, procissões e encenações, produzirá sentidos de leitura. A descrição iconográfica destes espaços não obedece, portanto, apenas a critérios convencionais ou técnicos. Pelo contrário, conhecer como se caracterizam os elementos iconográficos de uma cena é tarefa fundamental para a composição dos personagens e para a aprendizagem dos sentidos de uma obra.

Neste mesmo texto, é ainda possível inferir um pressuposto fundamental da leitura iconográfica: compreender os elementos que configuram um texto é perceber que partes o constituem para fazer com que ele tenha sentido. Dito de outro modo, a compreensão dos elementos iconográficos alude para a possibilidade de ampliação dos horizontes interpretativos e remete à ideia de que a leitura visual de um texto é, antes de mais nada, percepção cognitiva de todos os elementos que o compõem.

Os antecedentes da Iconofotologia II: A Iconologia e os sentidos simbólicos das linguagens visuais

Ao pesquisar sobre a iconografia dos sonhos, a partir da cultura visual na Idade Média, o historiador francês Jean Claude Schmitt (2009) assim se posiciona:

A multiplicação das imagens de sonho nos manuscritos iluminados e na escultura do ocidente Medieval, a partir do século 12, participa do desenvolvimento geral da iconografia cristã da época. Mas aparece também como um dos sinais do crescente interesse que a cultura cristã contemporânea conferiu aos sonhos. (p. 303.)

É possível perceber, por meio das afirmações de Schmitt, um tríplice enfoque metodológico em relação ao estudo das imagens que transcende a mera dimensão iconográfica. Em primeiro lugar, o autor não analisa um único sonho, mas sim percebe uma “multiplicidade” de experiências oníricas. Desse modo, ele procura compreender cada imagem dentro de um conjunto mais amplo de representações, comparando-as.

como a evolução do espaço, figurinos e decoração, a fim de mostrar como elas foram transformadas para converter-se em antecedentes de atividade teatral. (...) A cidade inteira foi usada como um palco de teatro onde ritos foram realizados pela sociedade que estava se formando.

Em segundo lugar, procura contextualizar esta multiplicidade de imagens dentro de processos histórico-culturais mais amplos, chamando a isto de “desenvolvimento geral da iconografia cristã”. Portanto, uma segunda postura metodológica é a compreensão processual dos processos de elaboração e constituição imagética.

Uma terceira dimensão metodológica da abordagem proposta pelo autor é a percepção dos significados simbólicos mais amplos que esta multiplicidade de imagens pensadas dentro de um processo histórico pode ter; e que se corporifica no interesse por uma determinada experiência (no caso, os sonhos).

Essas três dimensões (a comparação, a compreensão processual ou contextualização e a busca de significados simbólicos) apontam para uma postura epistemológica de abordagem das imagens que vai além da mera descrição iconográfica. Trata-se da iconologia.

Na aceção de Erwin Panofsky (1982), “é na busca de significados intrínsecos ou do conteúdo que as várias disciplinas humanísticas se encontram num plano comum em vez de serem dependentes umas das outras”. (p. 28)

Esta busca de “significados intrínsecos” vai além da mera descrição iconográfica e aponta para uma tentativa de contextualização da imagem no contexto histórico-cultural de uma época e na respectiva produção simbólica.

A iconologia representou, no contexto de sua proposição por Panofsky, um elemento desencadeador de leituras decodificadoras das imagens, propondo uma ruptura com paradigmas meramente descritivos. O estudo dos contextos de produção simbólica das imagens permitiu ampliar o alcance de suas compreensões, mas também valorizar outras possibilidades de entendimento dos sentidos das mesmas.

A iconologia, portanto, revela uma postura metodológica que procura:

- a) Inserir uma representação imagética numa trama de significados mais ampla que a sua mera individualidade;
- b) Estabelecer um processo de construção de um acervo de referências imagéticas que permitam a comparação, a sistematização de dados visuais e a contextualização das imagens produzidas;
- c) Desenvolver um enfoque interdisciplinar, marcado pela contribuição conceitual de várias áreas que procurem compreender a produção

imagética como um fenômeno social e cultural complexo e não restrito a um mero enfoque descritivo e individualizado.

Cabe, portanto, ressaltar a percepção de Panofsky da necessidade de se mobilizar diferentes áreas científicas que, interagindo, procuram estabelecer novas formas de percepção interdisciplinar sobre os objetos imagéticos estudados. Numa perspectiva iconológica, o próprio estatuto científico se redefine, tornando as disciplinas “parceiras” na empreitada de análise imagética.

Porém, se a iconografia e a iconologia são aspectos metodológicos importantes para a identificação e a contextualização da produção simbólica de uma época, é necessário destacar que estes dois paradigmas são insuficientes para uma abordagem da complexidade das diferentes possibilidades de leitura que uma imagem pode proporcionar.

Por mais que se estabeleçam sistematicamente descrições, contextualizações e diálogos científicos entre diferentes áreas, é importante também perceber a necessidade de se entender como, efetivamente, uma obra de arte pode ser lida numa perspectiva complexa .

A fragmentação cognitiva e os entraves à leitura complexa e mediadora de imagens

Em uma de suas mais recentes obras, intitulada **A via para o futuro da humanidade**, o filósofo francês Edgar Morin (2013) apresenta um problema central para a nossa discussão sobre as relações entre aprendizagem e conhecimento imagético. Alude o eminente estudioso que

nosso modo de conhecimento subdesenvolveu a aptidão de contextualizar a informação e integrá-la em um conjunto que lhe dê sentido. Submersos na superabundância de informações, para nós, fica cada vez mais difícil contextualizá-las, organizá-las, compreendê-las. (p. 183)

Dissemos no capítulo anterior que a leitura de imagens, tendo como postulado a compreensão da cultura visual em que estão inseridas, não se faz sem a percepção de diferentes fatores que tornam essa leitura complexa. Nesse sentido, há que se levar em conta que, como bem alude Morin, a tradição educacional

preponderante no mundo ocidental desconsiderou essas experiências contextualizadamente complexas, o que trouxe como consequência básica uma série de problemas que poderíamos chamar de fragmentação cognitiva.

Assim, antes de aprofundarmos a ideia de que a leitura de imagens se define a partir de um processo complexo de aprendizagem, é preciso discutir, brevemente, como a fragmentação cognitiva se caracteriza e como ela se torna um processo “impeditivo” da leitura imagética nos moldes que até aqui temos discutido.

Um primeiro problema a ser levado em conta na crítica à fragmentação cognitiva é que o conhecimento fragmentado é, via de regra, hiper-especializado. Na perspectiva aqui apontada, entendemos esse fator como o processo de “afunilamento cognitivo” no qual as informações, ao mesmo tempo em que são cada vez mais precisas e focadas na constituição de recortes extremamente específicos, deixam de lado contextos mais amplos, nos quais essas informações precisas poderiam ser relacionadas e ressignificadas.

Pensando especificamente na leitura imagética, é necessário destacar que uma apreensão hiper-especializada das imagens em várias áreas do conhecimento tem levado ao não reconhecimento de uma série de características que só podem ser pensadas se as imagens estudadas forem comparadas com outras, seja numa perspectiva temática, cronológica ou sociológica mais ampla.

Apontando para os dilemas que envolvem a leitura de imagens fotográficas para a pesquisa histórica, o historiador Boris Kossoy (2001) é enfático ao afirmar que

a informação registrada visualmente configura-se num sério obstáculo tanto para o pesquisador que trabalha no museu ou arquivo quanto ao pesquisador usuário que frequenta essas instituições. O problema reside justamente na sua resistência em aceitar, analisar e interpretar a informação quando esta não é transmitida segundo um sistema codificado de signos em conformidade com os cânones tradicionais da comunicação escrita. (p. 30)

Esse **sistema codificado de signos** acaba sendo tão hiperespecializado que a experiência da imagem fotográfica é percebida de forma fragmentária posto que é reduzida à uma dimensão escrita e não lida numa perspectiva integradora da especificidade de outras linguagens.

No entanto, é preciso apontar também que essa resistência a qual alude Kossoy advém do retalhamento disciplinar a que, tradicionalmente, as imagens (e outras linguagens) são submetidas. Os “canônes tradicionais” revelam não apenas posturas hiperespecializadas mas, sobretudo, uma perspectiva disciplinar rígida e pré definida, oriunda das divisões consideradas clássicas entre as ciências.

A informação obtida, longe de ser processada cognitivamente a partir de interfaces científicas diferenciadas, fica refém de esquemas conceituais prévios que pretendem **iluminar**, cognitivamente, as imagens, mas não se iluminar por elas. A fragmentação cognitiva rompe, assim, com a dialética cognitiva constitutiva da apreensão das imagens pelos indivíduos. As imagens, vistas numa perspectiva redutora de seus múltiplos significados, acabam sendo, muitas vezes, vistas como confirmadoras de teses científicas dadas *a priori*, como exemplificação de textos científicos escritos ou como mero deleite visual sem nenhuma função de questionamento crítico-cognitivo.

O mesmo Kossoy também nos adverte que ainda hoje em muitos espaços inclusive acadêmicos,

a fotografia ainda não alcançou plenamente o *status* de documento (que, no sentido tradicional do termo, sempre significou o documento escrito). Sua importância enquanto artefatos de época, repleto de informações de arte e técnica, ainda não foi devidamente percebida: as múltiplas informações de seus conteúdos enquanto meios de conhecimento têm sido timidamente empregadas no trabalho histórico. Por outro lado, investigações de cunho científico acerca da história da fotografia – inserida num contexto mais amplo da história da cultura – ainda são raras. (*ibidem*, p.28)

Ao denunciar a não percepção da fotografia como artefato de época, (capaz de, ao ser lido numa perspectiva relacional e significativa, apontar indícios de novas possibilidade de percepção de um momento histórico), Kossoy aponta como o reducionismo fragmentar produz um grande dano às novas formas de apreensão complexa do mundo.

Nesse sentido, a não inserção das imagens (seja em suas premissas simbólicas, seja nas formais ou de produção técnica), como objeto de leitura dos indícios de uma época acaba se constituindo num verdadeiro atrofiamento das

possibilidades de compreensão e reflexão de processos relacionados a várias áreas de conhecimento.

Desse modo, surge ainda mais um problema ligado à fragmentação do conhecimento: os paradigmas multidimensionais (ou seja, aqueles pensados a partir de uma linguagem ou área do conhecimento específica e simplesmente impostos a outras áreas ou linguagens sem nenhuma forma de diálogo, contraposição ou comparação de modelos cognitivos) acabam se tornando insuficientes para pensar a complexidade imagética.

Mas, como pode se constituir num processo de leitura imagética que, ao dar conta da complexidade dos fatores que a compõem, permita ao mesmo tempo romper com a fragmentação e valorizar a apreensão mediadora pelos indivíduos da cultura visual? Tal é o que discutiremos a seguir.

O paradigma da complexidade imagética à luz das estratégias mediadoras da leitura

Ao discutir a construção do olhar iconofotológico enquanto um processo historicamente verificável, Brandão (2010) entende que:

Se a difusão imagética - pelo menos a pictográfica e a escultórica - restringia-se, até o final do medievo, à arte sacra e à vida privada de alguns membros da sociedade - alto clero, nobreza -, tornar-se-ia significativa, com o advento da modernidade, quando amplia seu alcance de forma avassaladora. Encerra-se, assim, o predomínio da verdade auditiva: Deus não falava mais ao homem por meio do ouvido, mas por meio de imagens. (p. 14)

As imagens tornam-se, portanto, um elemento chave para a recomposição da cultura sensorial do mundo moderno. A partir delas, criam-se novas tessituras cognitivas, novas buscas de sentidos que, fundamentalmente, se estabelecem a partir das maneiras pelas quais se comparam, se reproduzem e se ressignificam os sentidos imagéticos.

Em outras palavras, a profusão de imagens que assola as sociedades europeias a partir do Renascimento torna-se um elemento propiciador para o desenvolvimento de novas posturas leitoras que, embora não prescindam totalmente

do ouvido ou do tato, conferem à visão uma importância capital na definição de novos paradigmas culturais.

Tomaremos dois exemplos que permitirão compreender de forma mais concreta o cenário relacionado à cultura visual que aqui discutimos. Um é relacionado às representações das imagens de Cristo Crucificado (figuras 14 e 15). O outro, relacionado a Santo Antônio. O primeiro caso foi estudado pelo referido Brandão (2010) que nos diz

As primeiras imagens de Jesus crucificado, por exemplo, mostravam-no de olhos abertos, vestido como sacerdote. Somente a partir do século XII, é que tem início a representação da dor e do sofrimento, atingindo o ápice da angústia no século XVII: vemos estampado no Cristo crucificado o desespero pelo abandono na cruz e a angústia diante da morte: a igreja mudara seu enfoque e perspectiva, as imagens deveriam levar à comoção e à comiseração. Não é essa a representação imagética da cruz de São Damião; seria, inclusive, bem possível que uma imagem *barroca* fosse execrada pela sociedade medieval, que não veria nela a *sua* representação de Cristo. (2010, p.18)

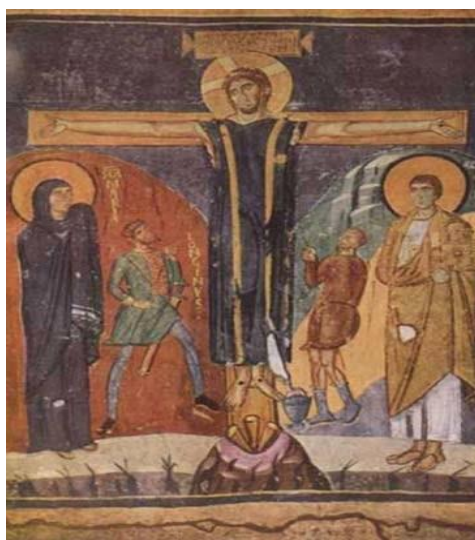


Figura 14
Crucificação de Cristo. Século VIII, Roma

Neste exemplo, é possível perceber, sob um ponto de vista comparativo, diferentes percepções sensoriais a respeito da crucificação de Cristo. O olho aberto estabelece uma relação de significação própria das teologias bizantina e ocidental medievais, em que o Cristo morto já é também o Cristo da Glória, o Pantocrator que tem consciência de seu ato salvífico.



Figura 15
Cristo de la Luz (1631-1636). Valladolid, Espanha

Já um Cristo barroco, pendendo da cruz agoniado e com os olhos cerrados, salienta muito mais a dimensão sacrificial e dolorosa do ato, expondo o caráter de expiação e de aniquilamento total do salvador da Humanidade.

Num outro exemplo, ao analisar a evolução iconográfica da figura de Santo Antônio (figuras 16, 17 e 18) na história das práticas religiosas a partir de três imagens pertencentes a contextos históricos diversos, a historiadora Laura Fenelli (2011) é enfática ao asseverar que

queste tre imagini diversissime tra loro, eppure cosí simile per i significati devozionali di cui si fanno portatrici, ci permettono di ripercorrere tutta la vicenda, complessa e appassionante come un romanzo, del culto per le eremita egizaino e insieme raccontare come é nata la ricerca sulla figura di sant'antonio abbate.³ (p. IX)

Se reparamos na breve descrição metodológica que a historiadora faz de sua pesquisa a partir de imagens, podemos nos reportar a algumas questões cruciais para este nosso trabalho.

³ Essas três imagens, muito distintas entre si, e mesmo assim bastante idênticas em relação ao significado devocional da qual se fizeram portadoras, nos permitem percorrer o processo, complexo e apaixonante como um romance, do culto ao eremita egípcio e junto reconstituir como nasceu a pesquisa sobre a representação de Santo Antônio Abade. (Tradução da autora desta dissertação).



Figura 16
Santo Antônio, Puccio di Simone. Pinacoteca Civica Bruno Molajoli, Itália

A primeira delas se refere à comparação que a autora faz das imagens: primeiro reconhecendo sua diversidade, para logo a seguir enfatizar algo em comum que a permite justamente relacioná-las: o significado devocional.

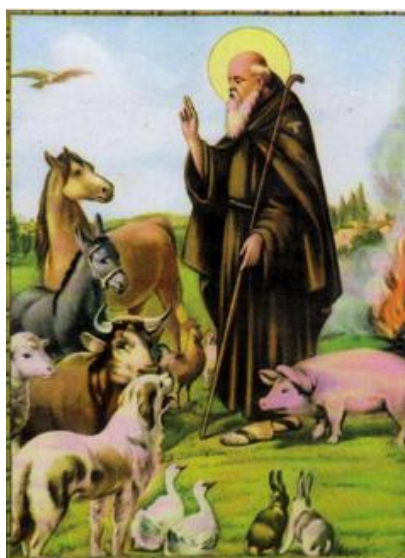


Figura 17
Santo Antônio II. Chiesa dei Neri, Capodieci, 2011

Ao estabelecer uma tensão entre as diferenças e o ponto em comum, a pesquisadora evidencia uma nova forma de ler as imagens que, longe de fragmentá-las a partir de suas distinções, permite inseri-las numa teia de relações devocionais

que as tornam, nesse sentido específico, muito próximas de um processo mediador de leitura.



Figura 18
Santo Antão III. South Germany

Interessante o uso que faz da palavra “*eppure*”, que na língua italiana possui o sentido de que, mesmo com as diferenças, é possível enfrentar e unir alguma coisa ou alguma situação. Esta expressão aqui revela, em toda a sua intensidade, a dimensão de um processo cognitivo complexo, e que não pode ser visto a partir da fragmentação da leitura dessas imagens apenas em seus contextos culturais ou técnicos específicos.

Mas outro ponto pode ser depreendido desta reflexão da historiadora: é possível construir um processo “complexo e apaixonante como um romance” em suas palavras, sobre o culto do santo e **junto** (repare a expressão utilizada) analisar como nasceram essas representações. Esta ideia de pesquisa que se faz junta e enredada uma na outra é justamente o que propõe Edgar Morin (2003). Para ele,

o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender o que é tecido JUNTO (grifo nosso), isto é o complexo, segundo o sentido original do termo. (...) O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas principalmente, pela capacidade de englobar e contextualizar. (p. 15)

Assim, o conhecimento complexo é aquele que, percebendo como as questões podem nascer ou se desenvolver a partir da leitura relacional e significativa dos fenômenos, procura estudar dessa mesma forma (relacional e significativa) esses fenômenos. A expressão “junto” citada tanto por Morin do ponto de vista filosófico, quanto por Fenelli, do ponto de vista metodológico, aponta para essa condição cognitiva em que a leitura imagética precisa e deve ser pensada.

As informações processadas por meio da leitura de imagens, embora sejam a matéria-prima para o conhecimento sobre determinado tema, não são em si o conhecimento sobre a imagem em si. Este é obtido somente mediante um processo complexo de domínio e integração destas imagens numa trama cognitiva.

Em outras palavras, o exemplo utilizado (da pesquisa de Santo Antonio Abade) mostra o esforço da pesquisadora em, ao ler imagens, **dominar** os processos de construção de cada referencial iconográfico específico sobre a construção da visão do santo e integrá-los numa relação de reconstituição de como nasceu e se desenvolveu a pesquisa sobre o eremita.

No entanto, um outro ponto ainda nos chama a atenção nas preocupações de Morin: é a capacidade de englobar e, ao mesmo tempo, contextualizar as informações. Para ele, conhecimento complexo não é sinônimo de superficialidade ou generalizações apressadas. A percepção do que é tecido junto também passa pela percepção daquilo que, sem ser fragmentado, é específico e único de uma época ou região. Desse modo, é preciso que o conhecimento imagético seja, permanentemente, revisitado pela reflexão e por uma metodologia capaz de perceber aquilo que é único, atribuindo significados específicos à leitura.

O historiador francês Michel Pastoureau (2005), num estudo que realizou sobre as cores na Idade Média, faz um importante alerta:

Il colore non è soltanto un fenomeno fisico e percettivo: è anche una costruzione culturale complessa, resistente ad ogni generalizzazione e che mette in gioco problemi numerosi e complessi. (...) Un certo numero de autori preferisce giocare con lo spazio e il tempo per ricercare le pretense verità universali o archetipiche del colore. Per lo

storico, questo non esistono. Il colori è innanzitutto un fatto di società.
(p. 101)⁴

As cores, para ele, tornam-se um objeto de estudo que esconde uma complexidade em vários sentidos: enquanto fenômeno linguístico, a cor é mediada por diferentes contextos culturais; enquanto fenômeno histórico, as cores sofreram diferentes formas de produção e de ressignificação simbólica e enquanto fenômeno antropológico, a cor está sujeita a busca de sentidos variados para cada sociedade ou grupo que atribue certos valores a ela.

A compreensão contextualizada de todas essas dimensões permite entender a necessidade de uma leitura que mergulhe nas especificidades dos fenômenos e, ao mesmo tempo, evite reducionismos cognitivos ou generalizações abstratas sobre os fenômenos imagéticos.

A leitura imagética **não brinca** com o tempo e o espaço, mas sim por meio da análise das mediações culturais específicas em que as imagens estão inseridas pode propor abordagens que, rompendo com a fragmentação, proponham outro olhar sobre a complexidade dos fenômenos de leitura.

Mas agora, cabe-nos enfrentar uma outra questão: como podemos, tendo em vista a ideia de leitura de imagem, complexa e mediadora, inserida numa cultura visual em constante ressignificação, estabelecer um aparato metodológico que vise à apreensão cognitiva das imagens?

Um modelo complexo e mediador para a leitura de imagens: a iconofotologia e seus pressupostos teórico-metodológicos

Discutiu-se anteriormente a ideia de que o ato de ler é, por definição, um ato complexo. No entanto, esta complexidade da leitura não está simplesmente associada aos mecanismos interpretativos do leitor ao abordar um texto. Nem meramente as articulações que o mesmo possa fazer entre conhecimentos já adquiridos para aumentar seu grau de compreensão textual.

⁴ A cor não é tanto um fenômeno físico e perceptivo: é antes de mais nada uma construção cultural complexa, resistente a toda generalização e que traz problemas numerosos e complexos (...) Um certo número de autores prefere brincar com o espaço e com o tempo para pesquisar uma verdade pretensamente universal ou arquetípica das cores. Para o historiador, isso não existe. As cores são, sobretudo, um fenômeno social. (Tradução da autora)

A complexidade do ato de leitura nas sociedades contemporâneas nos leva também a perceber o ato de ler como uma construção metodológica, que alude para uma percepção diferenciada do texto a ser lido. Em outras palavras, trata-se de perceber que a relação leitora é sempre uma relação de ampliação do próprio repertório de textos disponíveis.

Essa ampliação de textos – condição *sine qua non* para o leitor contemporâneo imerso numa cultura visual levada ao consumo *ad nauseam* de imagens – requer uma compreensão paradigmática distinta dos próprios referenciais disponíveis. Em outras palavras, trata-se de perceber as múltiplas inferências e interferências com que diferentes textos podem relacionar-se.

Quando pensamos numa forma conceitual da iconofotologia, uma primeira abordagem é pensá-la como um processo de leitura relacional e significativa de imagens a partir das experiências individuais e de acesso ao social, ou seja, algo muito semelhante ao que defendemos nos capítulos anteriores. Nesse sentido, é uma experiência leitora que visa preencher espaços cognitivos “vazios”, resultantes do distanciamento entre o leitor e o mundo visual existente *a priori*, já que

Não há mais tempo a perder com a busca de possíveis significados para a mensagem exibida, ela deve valer-se por si mesma, transmitida no mesmo instante para ser logo esquecida. (Brandão, 2010, p. 22)

Dessa forma, se apresenta como um paradigma pautado pela ênfase pedagógica, pois acrescenta “durante a leitura de textos extemporâneos, naqueles espaços vazios, imagens retiradas de um acervo individual do leitor” (*ibidem*). Esse acréscimo, além de expandir o acervo imagético individual, fazendo com que o indivíduo possa ampliar sua capacidade de conhecimento, também pode aumentar suas possibilidades de leitura. A partir de então, o leitor é visto como o construtor de um acervo imagético todo próprio que, reunido ao longo de sua vida, permite problematizar os conteúdos e conceitos a serem aprendidos/transmitidos.

Esse processo de preenchimento, a que poderíamos efetivamente chamar de “construção cognitiva”, se dará, não apenas com as imagens dadas *a priori*, por experiências exteriores/interiores aos indivíduos aprendentes (acervo individual), mas também a partir dos códigos de significados imagéticos já construídos pelo

leitor em contato com a sociedade que vive (acervo coletivo). De acordo com Brandão (2010):

É, portanto, a esse *estoque* imagético individual que se tem de recorrer para o preenchimento daqueles espaços vazios durante a leitura. Esses, na realidade, deveriam apenas indicar o devir significativo que se teria de preencher com base naquilo que o autor escrevera, e com base no próprio repertório do leitor. (p. 60)

Brandão adverte sobre a importância da valorização do repertório individual de cada sujeito para a constituição de seu processo cognitivo. Conhecer, através e pelas imagens, implica uma referência constante ao estoque imagético acumulado por uma pessoa. Eis aí a importância do mediador auxiliar na ampliação desse, por meio de novas imagens impostas.

Uma consequência fundamental da valorização deste estoque imagético pelo educador é a de se desenvolver possibilidades metodológicas de acesso do leitor ao texto a partir de operações hermenêuticas com as imagens acumuladas ou auto-referenciadas pelo leitor.

O acesso do leitor ao texto pode, nessa perspectiva, ocorrer por meio de dois processos mentais: o acréscimo de textos ao acervo imagético preexistente, ou por meio de processos de substituição de imagens por outras que sintonizam com as novas estruturas cognitivas em construção.

No primeiro caso, o acréscimo não se dá por um simples aumento quantitativo no acervo imagético, mas sim pela inclusão relacional e significativa das novas imagens (que assim, dialogam com o “estoque imagético” anterior). Já no caso da substituição, esse processo demandaria, *a priori*, comparações mentais entre textos, análises e justificativas para tal processo substitutivo.

Assim, de acordo com Brandão (2016),

Vê-se, portanto, que a alteração do (no) acervo iconofotológico pode tanto dar-se como: a) um acréscimo: aquisição de imagem/conceito realmente novo, como a do *tsunami*, afinal sabia-se do fato, mas não havia uma consciência imagética coletiva do mesmo, muito menos de sua magnitude, fato que ficou claro até mesmo no emprego do vocábulo por crianças e adolescentes – durante um período curto após o incidente – como sinônimo de turbilhamento (numa piscina, por exemplo) ou de bagunça; b) uma substituição: quando as imagens vão sendo substituídas por outras mais

recentes; pode-se, por exemplo, incluir aí, o padrão de beleza instituído por uma sociedade em um determinado período. Normalmente, tal substituição ocorre quando imagens pretéritas são postas de lado por outras mais impactantes que insistirão em se manterem no lugar das mais antigas, as quais vão sendo elididas aos poucos. (p. 211-212)

Ambos os processos – acréscimo ou substituição - estão inseridos numa perspectiva leitora que não abre mão do estabelecimento de relações entre elementos textuais ou entre diferentes tipos de texto. Nesse sentido, a construção do estoque imagético desencadeia processos que, longe de apenas alterá-lo, mobiliza recursos, linguagens e habilidades de interpretação textual. A construção do estoque imagético é também um processo profundamente enraizado no mundo da leitura relacional e significativa.

Assim, rompendo com o paradigma de isolamento textual – tão caro à boa parte da teoria do texto e da imagem nos dois últimos séculos – em que o texto era visto em sua singularidade objetiva e descontextualizada, é preciso retrilhar os paradigmas que evidenciam uma nova percepção da forma como esses mesmos textos se constituem. É preciso assim, utilizar de um novo paradigma: **o paradigma iconofotológico.**

De acordo com Brandão (2010a),

Em relação à sinonímia *acabado* x *completo*, essa se diferencia por um modelo (iconológico) ser intransitivo, enquanto o outro (iconofotológico), transitivo, ou seja, um está encerrado em si mesmo (modelo iconológico – não havia outras leituras possíveis); enquanto o outro encontra-se aberto (modelo iconofotológico – sujeito a várias leituras e a vários referenciais). (...) A imagem, nesse caso, pede, portanto, um complemento, mas esse não está preso a conceitos predeterminados, iconológicos, depende de quem faz a leitura, por isso a necessidade do *lóγος*, do *slogan*, para clarificar e direcionar a leitura que se pretende, mesmo que essa se torne, de alguma forma, alegórica. (p. 19)

Podemos compreender, de acordo com o próprio autor que, nessa questão do “acabado x completo” encontra-se uma das mais importantes ideias que temos da leitura iconofotológica de imagens. O termo que carrega em sua construção etimológica as palavras *eikon*+*fotós*+*logia* (imagem, luz e palavra), fornece ao leitor contemporâneo a possibilidade de ler imagens à luz do momento com o auxílio do *lógos*, algo que não era válido nos modelos anteriormente apresentados

(iconográfico e iconológico), pois esses eram e são “intransitivos”, ou seja, acabados.

A fotografia revolucionou o que o mundo conhecia por imagem. Não são mais impostos modelos fechados e, o acesso às imagens que temos hoje é inesgotável; e apesar da imposição de algumas imagens que as grandes mídias fazem, o leitor possui liberdade:

Sem dúvida, hoje existe uma grande pressão social para que se escolha essa ou aquela imagem que servirá como paradigma, devido ao poder da propaganda, porém nem todos se deixam levar por aquelas que lhe são impostas. Assim, apesar de o acervo iconofotológico ser coletivo, a leitura feita por um eu pessoal sempre será diferente daquela feita por um outro, já que a construção da *Weltanschauung* individual tende a predominar frente a uma coletiva. Isso equivaleria dizer (em tese) que hoje as pessoas deixam-se influenciar pelas imagens se, realmente, quiserem, não por imposição do sistema político, social ou econômico, apesar de estarmos, constantemente, sendo influenciados e direcionados por eles: em tese, hoje, não se é obrigado a nada, afinal não se vive mais em uma sociedade estratificada. (*ibidem*)

Sendo assim, o modelo iconofotológico rompe com as dificuldades apresentadas nos capítulos anteriores desse trabalho, pois, ao amarrar palavra e imagem, usufrui tanto de uma linguagem quanto da outra. Para muito além desse ponto, ainda super valoriza o leitor que revive suas experiências e as amplia a partir da sugestão de leitura iconofotológica

Na abordagem do autor, a leitura é um processo diretamente ligado às circunstâncias leitoras, que são variadas, complexas e inseridas numa história processual tão densa quanto as experiências dos indivíduos. Sob esse ponto de vista, mais uma das ideias da iconofotologia é ser um modelo leitor capaz de apontar as múltiplas relações e significados que podem ser apontadas pelo leitor – em seu processo de leitura- a partir das situações complexas da vida.

Do ponto de vista iconofotológico, processos de leitura são dinâmicos e nunca acabados em si mesmos. Descortinam possibilidades outras de leitura para além daquelas orientadas por diferentes instâncias de poder, seja a equipe de marketing numa propaganda, seja a propaganda política de um regime autoritário.

O *lógos* e o *ícone* (palavra e imagem), dois conceitos caros à teoria da Linguagem desde a Antiguidade, novamente aqui se encontram: a leitura icônica

passa a ser pensada numa perspectiva abrangente e múltipla, uma vez que perdeu-se o referencial que se tinha para essas. O *lógos* passa a ser o elemento que permite determinados direcionamentos leitores pois, de forma conclusiva, possibilita a “amarração” do conteúdo.

Por sua vez, o ícone é sempre “rebelde” permitindo outras abordagens do *lógos* para além da primeira apresentada. Numa perspectiva iconofotológica, ícone e *lógos* se redefinem mutuamente, criando uma multiplicidade de sentidos que permitem ampliar, *ad infinitum*, o repertório cognitivo do indivíduo leitor.

Ao exemplificar os papéis que a leitura iconofotológica exerce no mundo contemporâneo, e tentando entender a satisfação que pode emergir de processos de leitura visual, Brandão é explícito ao declarar que:

O homem do XX (e estamos seguindo pelo mesmo caminho) acabou encontrando a mesma satisfação, porém não mais com imagens alegóricas *puras*, mas por meio de fotografias que buscassem exprimir o que queria, criando, elas mesmas e por meio do *lógos*, outras alegorias. (*ibidem*, p.20)

A leitura de textos visuais é, desse modo, um processo interpretativo que, do ponto de vista pedagógico que aqui nos interessa, pode carregar diferentes dimensões: 1) é um processo **intertextual** por excelência, estabelecendo vínculos com outras linguagens; 2) é um processo de **mediação cognitiva**, na qual os significados são constantemente reelaborados por meio de representações figurativas; 3) é um processo **contextualizado**, no qual os contextos de fruição, readaptação e desenvolvimento cultural e mental redefinem constantemente os símbolos e interpretações textuais correspondentes.

Utilizando a fotografia como texto paradigmático da leitura iconofotológica, Brandão aponta para estes processos: a intertextualidade, a mediação cognitiva e a contextualização como elementos fundamentais que, desse modo, permitem compreender a complexidade iconofotológica de um texto.

Após compreendermos a questão teórica da própria iconofotologia, podemos apresentar **a iconofotologia pedagógica como o processo de construção cognitiva baseado na resignificação do acervo imagético pessoal de cada aprendente, a partir de processos de seleção, identificação, comparação e análise crítica das fontes.**

Nesse sentido, os pontos enfatizados a seguir podem se constituir numa abordagem metodológica preciosa para explorar diferentes habilidades cognitivas:

- **A busca e a seleção de imagens a partir da historicidade de cada sujeito:** a valorização da experiência cognitiva do indivíduo se dá a partir de seus próprios atributos históricos individuais. Sob uma perspectiva pedagógica, isso constitui uma forma possível de valorizar a capacidade dos alunos, tornando-os protagonistas do conhecimento;
- **O levantamento dos elementos visuais propostos nas imagens a partir da memória e da intuição individuais:** aqui, o exercício se estabelece a partir da habilidade de selecionar os variados elementos visuais que podem dialogar com os temas/conteúdos propostos. O processo de relação envolve, portanto, uma operação subjetiva (enquanto manipulação de um acervo imagético pessoal) diante de uma demanda objetiva: a percepção de determinado conceito ou temática;
- **A identificação de elementos visuais que configuram indícios da problemática cognitiva a ser trabalhada pedagogicamente:** aqui, a experiência cognitiva se faz pela associação direta entre cada indício ou imagem levantada e a temática apresentada. Diante da seleção feita, o leitor iconofotológico recupera suas experiências para apontar diretamente a sua relação com o tema;
- **O estabelecimento de relações visuais entre os elementos levantados no acervo imagético pessoal e outras possibilidades visuais vinculadas ao tema trabalhado:** aqui, estão presentes as possibilidades de ampliação do acervo iconofotológico, decorrentes dos processos de mediação cognitiva e de ampliação dos sistemas cognitivos funcionais, como demonstrado anteriormente ao nos referirmos à concepção de desenvolvimento em Vygotsky.

Atribuição de significados cognitivos individuais aos processos de leitura e descoberta de novas informações e construção de novos conhecimentos a partir do seu acervo imagético pessoal, permitindo a sua ampliação.

Tomemos como exemplo, uma fotografia recente que levantou grande polêmica no ano de 2015. Em Salvador na Bahia, durante as celebrações da festa

do Senhor do Bonfim, uma imagem percorreu a internet, entre assombros religiosos, surtindo elogios ao “diálogo ecumênico das participantes” e críticas ao mesmo diálogo.



Figura 19

Combate à intolerância religiosa. Site Geledés. Org-Instituto da mulher negra

Numa breve descrição trata-se de, num primeiro plano, três personagens: uma mãe de santo e duas freiras católicas. A mãe de santo concede uma benção empunhando uma substância em sua mão. A altura de sua mão direita posta visualmente se configura na mesma posição da testa de uma das freiras católicas. Do ponto de vista do ângulo da câmera e por extensão do olhar do leitor, a foto pode ser lida, levando-se em conta inúmeras questões, dentre as quais se destacam: 1) numa dimensão técnica, os planos angulares em que cada personagem aparece: 2) numa dimensão de simbologia religiosa, trata-se de personagens de grupos religiosos diferentes; 3) numa dimensão relacional, trata-se de perceber que tipos de relações esses personagens podem ter.

Já na perspectiva iconofotológica, as diferentes leituras e comentários sobre essa imagem – e as repercussões que causou – estão inteiramente associadas ao acervo de referências iconofotológicas que os leitores podem ter. As múltiplas possibilidades de leitura podem, por sua vez, aprofundar debates, tensões e disputas simbólicas entre diferentes leitores, tendo em vista a apreensão mediadora, complexa, relacional e significativa que tiverem deste texto.

Desse modo, a leitura de imagens assume assim diferentes perspectivas fundamentais e que, dialeticamente se redefinem constantemente; ler imagens é um processo que, partindo da leitura de mundo (através das relações e significados que o leitor atribui ao texto), define-se a partir das mediações simbólico-culturais que os indivíduos estabelecem mergulhando na complexidade das suas relações e estabelecendo iconofotologicamente novas possibilidades de traduzir em lógos as imagens que observam.

Como se pode perceber, a iconofotologia pedagógica se insere, portanto, num contexto de construção cognitiva que visa desenvolver a autonomia do aluno a partir de sua própria historicidade, autonomia essa que será desenvolvida também a partir da intervenção do professor, que irá impor novas imagens. No entanto, tal processo demanda, em sua complexidade, uma abordagem metodológica interdisciplinar, como veremos a seguir.

IV. DAS IMAGENS DO CONHECIMENTO AO CONHECIMENTO DAS IMAGENS: POR UMA ICONOFOTOLOGIA PEDAGÓGICA

Começamos nossa segunda reflexão iconofotológica apontando justamente para os desafios cognitivos a serem enfrentados por uma proposta (como é a iconofotológica) que pretende ser complexa e mediadora. Estes desafios se encontram ligados à crítica e a uma tradição cognitiva que se supõe hermética em sua maneira de abordagem dos fenômenos imagéticos. Ou nas palavras de Edgar Morin (2003):

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Em tal situação, tornam-se invisíveis: os conjuntos complexos, as interações entre partes e o todo, as entidades multidimensionais, os problemas essenciais. (p. 13)

Esta inadequação apontada por Morin acabou tornando-se problemática diante da própria complexidade que foi tomando conta do mundo desde os finais do século XX. De fato, um olhar iconofotológico, que se pretende desvelador de novas possibilidades de leitura e compreensão imagética, precisa ter, antes de mais nada, compreensão dos desafios que uma postura hermética pode trazer.

E é justamente como resposta a estes desafios que a Iconofotologia se apresenta como possibilidade de reconstrução dos paradigmas cognitivos. No entanto, antes de entrarmos definitivamente nos paradigmas metodológicos que norteiam a Iconofotologia Pedagógica, torna-se necessário refletir sobre os desafios epistemológicos e metodológicos a serem enfrentados por uma proposta de leitura iconofotológica imagética.

Um primeiro desafio cognitivo é a hiperespecialização. Chamaremos aqui de hiperespecialização a constituição de saberes extretamente especializados e que confluem para o estudo de objetos também eles cada vez mais delimitados e que acabam deixando de lado uma visão global e contextualizada do próprio objeto. Esta visão fragmenta leituras que poderiam se utilizar de diferentes saberes e áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, reduz o acesso cognitivo a um grupo de cientistas ou técnicos. Muitas leituras iconológicas, por exemplo, ao reduzirem o conhecimento imagético a um intrincado e específico panorama sociocultural acabam,

em nome desta fragmentação, impedindo e até mesmo deslegitimando outras possibilidades de leitura de imagens que poderiam contemplar a criatividade, outros contextos e outros problemas a serem levantados.

A hiperespecialização, ao inserir a análise imagética num círculo muito restrito de informações simbólicas ou contextuais, não favorece um debate mais rico e intenso sobre os sentidos que as imagens podem ter, por exemplo, para leitores contemporâneos. Assim, ao instaurar um paradigma iconofotológico para a compreensão destas imagens é preciso retomar o saber produzido para além de meros conhecimentos específicos, inserindo-o novamente, como veremos posteriormente, através de práticas interdisciplinares e intertextuais num mundo de relações criativas de sentidos e significados imagéticos.

Um segundo desafio diretamente agregado à especialização é justamente o contraponto da interdisciplinaridade, ou seja, o retalhamento interdisciplinar: uma pintura, por exemplo, dificilmente é pensada numa abordagem da física ou da química. Do mesmo modo, há apenas poucas décadas, os historiadores começaram a pensar seriamente nas imagens pictóricas como fontes históricas passíveis de serem interpretadas visando à construção do conhecimento histórico.

É justamente esse retalhamento disciplinar (o fechamento de cada disciplina em sua pretensa área de atuação científica) e intertextual (a ausência de referências a textos de outras linguagens e gêneros discursivos na definição de seus objetos de estudo) que impede a construção da complexidade cognitiva.

O termo complexidade encontra sua origem etimológica na palavra latina “complexus” que, por sua vez, pode designar tudo aquilo que é “tecido junto”, ou seja, construído de forma integrada. Nesse sentido, a fragmentação disciplinar impede a percepção das tensões cognitivas que podem surgir da leitura imagética, ou seja, a leitura imagética, quando pensada a partir de uma perspectiva disciplinarmente “retalhada”, não está aberta a uma série de conexões que permitiram, por sua vez, a percepção de novas nuances de leitura, novas possibilidades de compreensão do próprio texto imagético.

O enfrentamento iconofotológico deste desafio faz-se justamente pela abertura não apenas ao diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, mas a uma abertura metodológica a que esse diálogo aconteça no próprio processo de leitura imagética.

Soma-se a isso ainda um terceiro desafio: o reducionismo das explicações e convenções utilizadas para a análise imagética. Dito de outro modo, as análises imagéticas são, muitas vezes, vistas como aplicação de convenções iconográficas ou iconológicas dadas *a priori*, sem nenhuma abertura a outros dados, por exemplo, relacionados ao contexto de quem lê. Isso não apenas reduz o entendimento da complexidade que define determinado texto imagético, mas impede o acesso de muitos indivíduos à valorização de suas próprias percepções imagéticas.

Todos esses três desafios acabam resvalando ainda para um quarto: a insuficiência dos paradigmas uni ou multidimensionais para pensar textos imagéticos que não surgem sob o crivo específico de uma área do saber. Entende-se que os paradigmas propostos por metodologias disciplinarmente retalhadas, hiperespecializadas ou simbolicamente reducionistas não conseguem se apropriar de leituras inesperadas, criativas, explosivas no sentido de permitirem aos indivíduos construir sentidos de leitura muito diferentes daqueles estabelecidos seja pela academia, seja pelas esferas controladoras de leituras imagéticas.

O paradigma iconofotológico se propõe também a enfrentar esse desafio, estabelecendo uma atitude de desconfiança epistemológica em relação aos saberes provenientes desses fenômenos hiperespecializados e redutores. De acordo com Brandão (2015a),

Para que compreendamos um texto, unificando as partes do todo que o compõe, como seus fios, muitas vezes, emaranhados, é fundamental uma postura de desconfiança prévia daquilo que se tem diante dos olhos. Temos, muitas vezes, de nos ater a pequenos pormenores que, apenas na aparência, parecem irrelevantes: pois, só dessa maneira, vamos enxergá-lo com mais clareza. (p. 291)

Neste texto, estão estabelecidas algumas premissas claras para a superação dos desafios apontadas anteriormente: em primeiro lugar, é preciso unificar as partes de um todo, não fragmentando nem descontextualizando diferentes possibilidades de leitura imagéticas. Outro aspecto revelador é que os fios interpretativos da pesquisa muitas vezes encontram-se emaranhados. Nesse sentido, as meras descrições iconográficas ou as premissas iconológicas de símbolos ou relações dadas *a priori* não percebem aquilo que escapa às convenções já definidas.

Ainda um terceiro apontamento neste texto é relevante para a construção de um olhar iconofotológico: a atenção que se deve dar ao pormenor, àquilo que aparentemente não teria nenhuma relevância. É justamente nesta percepção dos pormenores que se podem encontrar indícios de novas leituras.

Nessa mesma linha de raciocínio, o historiador Carlo Ginzburg (2003) aponta para aquilo que ele chama de “indícios”. Segundo o estudioso italiano:

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (p.177)

Essas zonas privilegiadas (das quais fala Ginzburg) ou esses “pequenos pormenores” (aos quais alude Brandão) só podem ser pensadas se a perspectiva metodológica adotada estiver aberta a confrontos com diferentes possibilidades de leitura, que se manifestam na comparação entre diferentes imagens ou na construção de diferentes relações entre os elementos que constituem uma.

O ato de “decifrar” uma imagem implica num olhar atento do leitor/investigador que não se esconde sob o véu das seguranças interpretativas. Isso implica ainda um novo desafio: a expansão descontrolada do saber, propiciada sobretudo pelo advento das novas tecnologias de informação, instaura novos paradigmas cognitivos em relação às imagens: 1) a parcialidade de toda leitura construída (já que a cada minuto novas possibilidades imagéticas podem surgir); 2) a provisoriedade das interpretações realizadas (já que os debates acabam sendo intensos e sistemáticos); 3) o pouco controle que as agências sociais (academias, museus, governos) têm sob o acesso às imagens pela população.

Este fenômeno amplia ainda mais a necessidade de novas possibilidades de leituras capazes de instaurar um processo que valorize vozes abafadas, ou outras visões de mundo sobre as referências imagéticas apresentadas. E aqui chegamos ao quinto desafio: a ruptura entre a padronização do saber imagético e a elaboração de posturas éticas, capazes de perceber a leitura imagética como um processo de formação de um direito básico de aprendizagem: o direito à formação do leitor autônomo.

A este desafio, uma leitura iconofotológica irá responder com a premissa de que é preciso incentivar que cada indivíduo construa seu próprio acervo iconofotológico que o leve a estabelecer sua própria autonomia leitora imagética, e que o professor, enquanto mediador, auxilie na imposição de novas imagens para esse acervo. A constituição deste acervo não se faz ao mero acaso, mas cresce conforme os contextos em que cada um se desenvolve e os problemas que pretende enfrentar.

Portanto, diante dos desafios cognitivos que se tornam presentes neste início de século XXI (hiperespecialização, retalhamento interdisciplinar, reducionismo cognitivo e a expansão descontrolada do saber), a iconofotologia pedagógica se propõe a estabelecer uma perspectiva **interdisciplinar** (em que diferentes áreas são mobilizadas e ressignificadas constantemente na análise imagética), **intertextual** (em que o texto é percebido a partir das múltiplas influências que recebe e que também possibilita), **contextualizada** (valorizada a teia de relações complexas e significativas que cada indivíduo estabelece) e **problematizadora** (partindo ou apontando questões e reflexões éticas a partir das leituras imagéticas).

Leitura iconofotológica e Interdisciplinaridade: a trama imagética à luz dos diálogos entre as áreas do conhecimento

Sob o ponto de vista metodológico, a abordagem iconofotológica deve, tal como vimos anteriormente, estar marcada por algumas posturas fundamentais que norteiam a ação leitora: a postura interdisciplinar, a postura intertextual, a postura contextualizadora e a postura problematizadora. Nosso alvo será portanto, agora, desvendar, metodologicamente, cada uma dessas posturas. Iniciaremos pela iconofotológica interdisciplinar.

Observemos o mapa (figura 20). Trata-se de um mapa produzido em 1904 a partir da Guerra entre Japão e Rússia. O referido mapa encontra-se numa publicação japonesa.

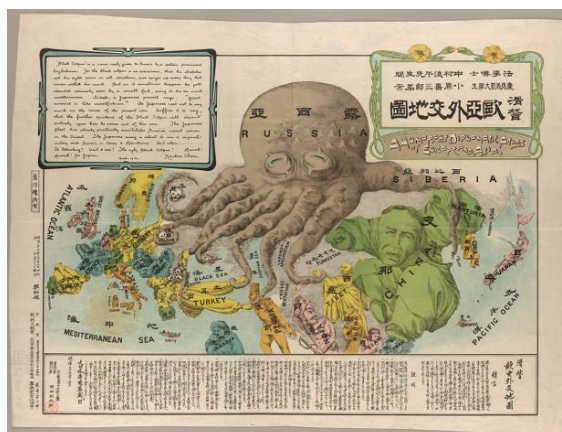


Figura 20
Mapa da guerra entre Japão e Rússia, 1904. O'hara, Kisaburô-Ásia

Sob um ponto de vista interdisciplinar, é possível se apropriar desta imagem tendo em vista alguns passos metodológicos:

1) **Identificação dos elementos visuais que compõem a imagem:** a) formato paisagem da publicação; b) legendas na língua japonesa; c) a configuração física do mapa da Europa e da Ásia; d) a simbolização iconográfica presente (o polvo e seus tentáculos representando a Rússia e vários seres humanos representando outros países); e) as ações de cada personagem.

2) **Construção das relações entre esta imagem e outras:** estas novas imagens podem constituir um acervo iconofotológico inicial nas quais serão realizadas as operações de mediação visando à construção do conhecimento. Estes elementos iniciais quando levantados acabam remetendo para um conjunto de representações que, a princípio, demandam ao menos, três tipos diferentes de saberes que se relacionam interdisciplinarmente:

- **Um saber geográfico específico**, manifestado pela presença do próprio mapa demonstrando, mesmo que de forma estilizada em relação às configurações cartográficas científicas usuais, uma determinada concepção de espaço. Tal saber advém da localização dos países no mapa, da identificação da legenda e, mesmo para quem não sabe japonês, da localização geográfica, convencionalmente, apreendida. Um mapa atual (figura 21) ajudará a perceber as semelhanças e permanências na relação tempo-espaço.



Figura 21
Rússia Hoje. Mapa da Rússia

- **Um saber histórico definido**, tendo em vista os seguintes fatores: a) especificidade do conflito; b) suas relações com o mundo europeu e asiático da época. E a possibilidade de acoplar outras imagens sobre o mesmo processo visto de outros ângulos históricos, como por exemplo, a figura 22 referente à guerra franco-prussiana de 1874. Novamente, o paradigma da observação das mudanças e permanências nos elementos entre as duas imagens está presente.



Figura 22
Guerra Franco-Prussiana. Cartão Postal Russo, 1915

- **Um saber simbólico definido**, pautado pelas convenções iconográficas ou iconológicas, repensadas à luz do diálogo iconofotológico aqui proposto. Por exemplo, pode-se perguntar quais os significados simbólicos do polvo nestas imagens e o que elas reproduzem: mudanças ou permanências dos significados estabelecidos anteriormente?



Figura 23
Comic War Map, 1877. Fred Rose / Bacon & Co

- **Um saber biológico definido:** Levantando características fisiológicas-anatômicas do polvo que podem estabelecer um diálogo com as dimensões geográficas, históricas e simbólicas apresentadas, pode-se, por exemplo, refletir sobre as relações entre as características anatômicas (figuras 25 e 26) de um polvo (as características de seus tentáculos para agarrar uma presa ou a constituição de seus aparelhos biológicos) e as atribuições simbólico-políticas atribuídas a ele nas imagens histórico-geográficas.

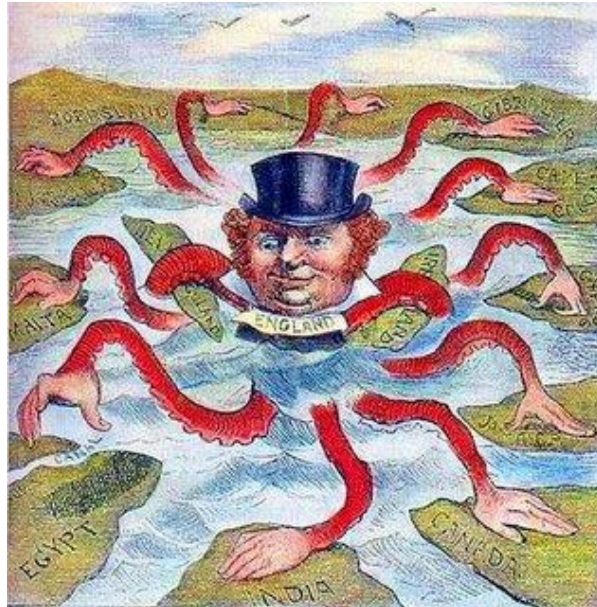


Figura 24
Imperialismo do séc. XIX. Fonte desconhecida



Figura 25
Polvo. Revista Exame, maio de 2016

Polvo – morfologia interna

ANATOMIA INTERNA DE UM POLVO

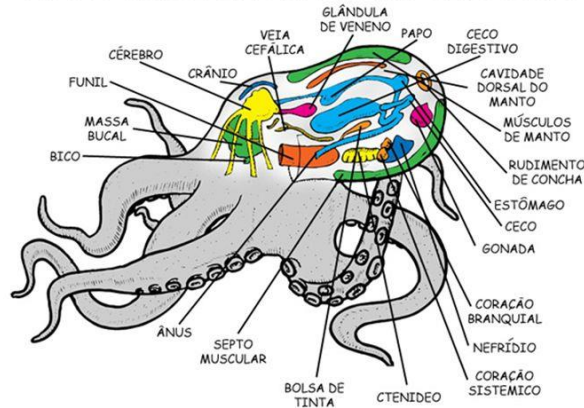


Figura 26
Morfologia do Polvo. Pare Olhe Blog

3) **Busca de significados conceituais:** Como se pode depreender dos elementos e das relações até aqui apresentados e do levantamento do acervo iconofotológico pesquisado, ou seja, das diferentes possibilidades de leitura para o que podemos entender a respeito de um polvo, tratou-se aqui de propor um conjunto de leituras imagéticas consistentes que permitam ao aluno perceber, a partir de uma imagem que possui todo um contexto de produção e referencial perdidos (figura 20), uma série de relações que atribuem significados conceituais aos conteúdos apresentados nas imagens. Assim, pode-se aqui estabelecer alguns significados específicos a partir de discussões que envolvam, interdisciplinarmente, as diferentes áreas.

Leitura iconofotológica e intertextualidade: a trama imagética à luz dos diálogos polifônicos entre textos

Quando falamos em polifonia, tendo em vista o conceito numa perspectiva inicialmente literária, podemos defini-la

pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências

independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. (BRAIT, 2005, p. 194-195)

Trazendo estas afirmações para o campo das relações imagéticas e, de modo especial para uma perspectiva iconofotológica, é possível estabelecer algumas premissas básicas: uma imagem é constituída, polifonicamente, no sentido de que o autor recolhe em seu trabalho múltiplas influências e significados, reelaborando-os a partir de sua própria experiência individual e cultural.

Essa multiplicidade textual, ao ser reelaborada, adquire em certo sentido vida própria e distinta de seu autor, possibilitando aos leitores/fruidores das imagens constituírem seus próprios processos de mediação.

Nesse sentido, e para efeito deste trabalho, uma leitura iconofotológica pressupõe portanto a compreensão de um contexto intertextual originário, em que as influências estéticas, culturais e imagéticas do autor podem ser analisadas e percebidas a partir de sua obra. Mas também precisa levar em conta as inferências intertextuais que os leitores estabelecem com outras referências que efetivamente possuam.

Como podemos perceber a partir do levantamento iconofotológico anterior, é possível estabelecer algumas posturas intertextuais num trabalho de leitura imagética:

1) **Percepção da presença do símbolo iconográfico em diferentes imagens:** no caso específico analisado, o polvo aparece em diálogo com a ideia de poder que esmaga e oprime. Essa percepção tornou-se uma das características iconográficas simbólicas fundamentais inseridas naquele recorte espaço temporal;

2) **Análise de como esse símbolo iconográfico vai sendo ressignificado intertextualmente ao longo dos processos históricos em que aparecem** Segundo o Dicionário de Símbolos de Jean Chevalier (1996), o polvo é “Um animal disforme e tentacular, representação significativa dos monstros que simbolizam habitualmente os espíritos infernais e até do próprio inferno” (p. 738). Assim, nas imagens apresentadas, percebe-se um diálogo intertextual que perdura em imagens de diferentes épocas e que aponta para a ideia do inimigo político, enquanto alguém pretende destruir determinada ordem estabelecida;

3) Construção de referências iconofotológicas intertextuais a partir dos processos comparativos entre os símbolos apresentados. O polvo passa a ser visto no diálogo entre as imagens apresentadas, e seu simbolismo entra em diálogo constante com a percepção dos leitores.

A iconofotologia, pensada sob um ponto de vista pedagógico, aponta, antes de mais nada, para a insuficiência dos paradigmas iconográficos e iconológicos e para a leitura de imagens enquanto parte do processo de construção do conhecimento. Dito de outro modo, a iconografia e a iconologia encontram seus limites, enquanto processo de construção de saberes a partir das imagens, por não prescindirem do protagonismo do leitor para a criação de sentidos cognitivos.

Enquanto iconografia e iconologia propõem leituras imagéticas que colocam a ênfase no próprio objeto lido e em seu contexto de produção, a iconofotologia propõe um recorte relacional, em que os sentidos cognitivos do indivíduo leitor devam ser levados em conta. Se a iconografia propõe uma dimensão descritiva dos símbolos imagéticos presentes numa imagem e a iconologia pretende relacionar e construir significados tais como propostos ou levados em conta pelo autor/produtor das imagens, um enfoque iconofotológico propõe deslocar o foco da análise imagética do contexto histórico original da produção imagética para a constituição de sentidos intertextuais que o leitor estabelece com as imagens.

As relações propostas estabelecem diferentes diálogos interdisciplinares e atribuem significados aos elementos. A constituição de um acervo iconofotológico e um aparato metodológico como o aqui apresentado permitem ao aluno estabelecer um processo autônomo que dialogue não apenas com uma perspectiva interdisciplinar, mas também intertextual.

Pensar iconofotologicamente uma imagem como as que apresentamos neste trabalho, implica, portanto, romper com dois "perigos" fundamentais inerentes à leitura imagética: o primeiro deles se refere à "tentação" de explicações herméticas, fechadas sobre pretensos contextos ou culturas históricas particulares que deram origem à determinada representação visual. Nesse sentido, a reflexão imagética apareceria diretamente ligada a sentidos históricos precisos, não havendo espaço para olhares interativos com a própria contemporaneidade do leitor.

O outro "perigo" é a tentativa de subestimar leituras contemporâneas que, ao atribuir sentidos não previstos pelo produtor da imagem, poderiam trazer novos

questionamentos e novas possibilidades de leitura pautadas por inquietações contemporâneas. O olhar iconofotológico, ao romper com esses dois "perigos", impele o protagonismo do leitor/aprendiz nos processos de criação de sentido imagético.

Nesse aspecto, pensar pedagogicamente a iconofotologia significa, tal como o construtivismo Vygotskyano ou as ideias de Paulo Freire, enfatizar a autonomia dos processos de leitura diante da própria imagem. Se o processo criativo propõe significados iconográficos e iconológicos previstos, ao menos em parte, pelo produtor, o enfoque iconofotológico enfatiza um leitor autônomo que recria os sentidos daquilo que pode ser lido e percebido nas referências imagéticas propostas em dado contexto de aprendizagem.

Leitura iconofotológica, problematização e contextualização: a trama imagética à luz das percepções contextuais e problematizadoras dos leitores

Iconofotologicamente, a autoria de uma imagem é concebida não apenas a partir do seu produtor original, mas propõe uma concepção de produtor imagético ligado à própria leitura, ou seja, a própria noção de autoria é alargada para além do autor tradicional. O leitor é também um autor da imagem à medida em que pode recriar os sentidos desta. A leitura iconofotológica, ao ampliar a noção de produção/reprodução imagéticas, propõe, indiretamente, a relativização do conceito de autoria e enfatiza o protagonismo pedagógico do próprio leitor no contexto da (re)leitura constante de imagens.

Um acervo iconofotológico de imagens não se reduz, portanto, a uma escolha regida por princípios iconográficos (como, por exemplo, a seleção de imagens a partir de um determinado significado simbólico comum a essas mesmas imagens) ou por princípios iconológicos (a relação entre diferentes elementos simbólicos pertencentes a um dado contexto). A formação de um acervo imagético iconofotológico é um processo de produção de sentidos próprios do leitor e regido por princípios determinados por ele ou pelos processos de mediação em que esse mesmo se insere e se direciona:

A existência e atuação humana caracterizam-se por sentido. Não é possível identificar alguma forma existencial humana sem recorrer a

ele. Faz sentido, portanto, entender o sentido como a forma fundamental da existência humana. Já o fato inegável de realizações transcendentais do ser humano em relação a si mesmo e a seu mundo vivencial sócio-cultural tem necessariamente a consequência de criações de sentido. Além disso, é um fato que o ser humano nasce sempre detentor de mundos de sentido: o sentido é indispensável, o mundo vivencial humano precisa ser pensado e interpretado como dotado de sentido, pois apenas assim é possível viver e atuar nele. (SCHNELLE, 2010, p.29-30)

A construção de um acervo iconofotológico é, prioritamente, uma “busca de sentido” para o leitor. Diferentemente das abordagens iconográfica e iconológica, aqui o que está em jogo é a percepção dos diferentes significados que as imagens têm para o leitor concreto, de carne e osso, inserido no mundo tecnológico em que a profusão de imagens é um de seus elementos constituintes.

A dimensão pedagógica da iconofotologia insere-se, portanto, nessa busca de perceber como cada leitor/aluno (re)constrói seus sentidos imagéticos. Schnelle é incisivo: aponta que as possibilidades do indivíduo se transcender só têm sentido se compreendermos as tramas de significações que este mesmo indivíduo construiu. Compreender a trama iconofotológica, poderíamos, portanto dizer.

Se o ser humano é “detento de mundos de sentidos”, é tarefa metodológica da iconofotologia perceber como se dá esta construção e como ela provoca novas leituras complexas e mediadoras do mundo a partir das imagens. É preciso, dessa maneira, compreender como se efetiva, metodologicamente, uma proposta iconofotológica imagética.

Sophia Breyner (2004), em sua *Arte Poética I*, pode bem caracterizar esta percepção iconofotológica que se efetua por meio das diferentes relações e significados que estabelece com as imagens que encontra em sua visita à ilha grega de Creta:

Arte Poética I

Em Lagos em Agosto o sol cai a direito e há sítios onde até o chão é caído. O sol é pesado e a luz leve. Caminho no passeio rente ao muro mas não caibo na sombra. A sombra é uma fita estreita. Mergulho a mão na sombra como se a mergulhasse na água.

A loja dos barros fica numa pequena rua do outro lado da praça. Fica depois da taberna fresca e da oficina escura do ferreiro.

Entro na loja dos barros. A mulher que os vende é pequena e velha, vestida de preto. Está em frente de mim rodeada de ânforas. À direita e à esquerda o chão e as prateleiras estão cobertos de louças alinhadas, empilhadas e amontoadas: pratos, bilhas, tigelas, ânforas. Há duas espécies de barro: barro cor-de-rosa pálido e barro vermelho-escuro. Barro que desde tempos imemoriais os homens aprenderam a modelar numa medida humana. Formas que através dos séculos vêm de mão em mão. A loja onde estou é como uma loja de Creta. Olho as ânforas de barro pálido pousadas em minha frente no chão. Talvez a arte deste tempo em que vivo me tenha ensinado a olhá-las melhor. Talvez a arte deste tempo tenha sido uma arte de ascese que serviu para limpar o olhar.

A beleza da ânfora de barro pálido é tão evidente, tão certa que não pode ser descrita. Mas eu sei que a palavra beleza não é nada, sei que a beleza não existe em si mas é apenas o rosto, a forma, o sinal de uma verdade da qual ela não pode ser separada. Não falo de uma beleza estética mas sim de uma beleza poética.

Olho para a ânfora: quando a encher de água ela me dará de beber. Mas já agora ela me dá de beber. Paz e alegria, deslumbramento de estar no mundo, religião.

Olho para a ânfora na pequena loja dos barros. Aqui paira uma doce penumbra. Lá fora está o sol. A ânfora estabelece uma aliança entre mim e o sol.

Olho para a ânfora igual a todas as outras ânforas, a ânfora inumeravelmente repetida mas que nenhuma repetição pode aviltar porque nela existe um princípio incorruptível.

Porém, lá fora na rua, sob o peso do mesmo sol, outras coisas me são oferecidas. Coisas diferentes. Não têm nada de comum nem comigo nem com o sol. Vêm de um mundo onde a aliança foi quebrada. Mundo que não está religado nem ao sol nem a lua, nem a Ísis, nem a Deméter, nem aos astros, nem ao eterno. Mundo que pode ser um habitat mas não é um reino.

O reino agora é só aquele que cada um por si mesmo encontra e conquista, a aliança que cada um tece. Este é o reino que buscamos nas praias de mar verde, no azul suspenso da noite, na pureza da cal, na pequena pedra polida, no perfume do orégão. Semelhante ao corpo de Orpheu dilacerado pelas fúrias este reino está dividido. Nós procuramos reuni-lo, procuramos a sua unidade, vamos de coisa em coisa.

É por isso que eu levo a ânfora de barro pálido e ela é para mim preciosa. Ponho-a sobre o muro em frente do mar. Ela é ali a nova imagem da minha aliança com as coisas. Aliança ameaçada. Reino que com paixão encontro, reúno, edifico. Reino vulnerável. Companheiro mortal da eternidade. (p. 93-94)

Este reino favorável de imagens que ela encontra reúne e edifica um acervo iconofotológico. Desenvolver uma estrutura metodológica que olhe para este acervo e perceba como efetivamente se constroem as relações de aprendizagem é tarefa do educador iconofotológico, que deve visar sempre à ampliação das imagens apresentadas.

A partir do texto de Sophia, podemos tecer algumas considerações iconofotológicas de caráter contextualizador e problematizador que, junto às dimensões interdisciplinares e intertextuais vistas anteriormente, caracterizam uma proposta de leitura iconofotológica:

- a) A autora diz que ela não cabe em sua sombra. Isto faz pensar sobre a existência humana como um processo que extrapola uma única possibilidade de reprodução imagética. As imagens não são pensadas assim como reproduções “perfeitas”, mas se estabelecem em profundo diálogo iconofotológico com a existência humana. Eis aqui um primeiro princípio metodológico da iconofotologia pedagógica: **Imagens são (re)construções a partir de processos perceptivos que cada ser humano estabelece;**
- b) Imagens são conhecidas pelos sentidos. A autora “mergulha” a mão na sombra. Mergulho este que é comparado ao na água. Assim, os sentidos são ativados para uma percepção imagética mais ampla do que a mera reprodução ótica. Da mesma forma a localização da loja de barros é mediada a partir de referenciais sensoriais . Passa-se primeiro pela frescura da taberna e pela escuridão da oficina. E aqui encontramos o segundo princípio metodológico da iconofotologia pedagógica: **as leituras são sempre mediadas pelas sensações.** A problematização é, nesse sentido, a valorização das expressões de sensorialidade diante dos fenômenos;
- c) A Iconofotologia revela uma dimensão “ascética”, reflexiva. É preciso “limpar o olhar”, não submetê-lo a convenções pré-definidas, mas, pelo contrário, pensar as imagens a partir da crítica às próprias convenções e descrições. Assim a iconofotologia é poética, na acepção dada ao termo pela própria Breyner: a não separação com as “verdades” humanas, ou seja, com as questões problematizadoras trazidas pelos seres humanos;
- d) Uma quarta dimensão metodológica importante é a **ideia da tessitura cognitiva que cada um constrói, a partir das leituras imagéticas que**

estabelece, ou como lembra Sophia, “O reino agora é só aquele que cada um por si mesmo encontra e conquista, a aliança que cada um tece.”

Do ponto de vista problematizador, a iconofotologia é essa aliança entre imagens e leitores. Aliança individualizada, tecida a partir de costuras todas próprias, cujos processos de busca de relações e atribuição de sentidos são (re)pensados permanentemente. Brandão (2010), novamente nos lembra:

apesar de o acervo iconofotológico ser coletivo, a leitura feita por um eu pessoal sempre será diferente daquela feita por um outro, (...). Isso equivaleria dizer (em tese) que hoje as pessoas deixam-se influenciar pelas imagens se, realmente, quiserem, não por imposição do sistema político, social ou econômico, apesar de estarmos, constantemente, sendo influenciados e direcionados por eles: em tese, hoje, não se é obrigado a nada, afinal não se vive mais em uma sociedade estratificada. É possível, inclusive, verem-se deslocamentos constantes nos diversos estratos sociais, inclusive mudanças de *tribos*, cujos membros podem abandoná-las (também em tese) por sua própria vontade. (p. 20)

Desse modo, a postura iconofotológica aqui apontada por Jack Brandão é a mesma postura de Sophia que, diante de um conjunto de sensações provocadas pela visita à Creta, estabelece um conjunto de imagens todo seu. Deixa-se invadir por elas e recria seus próprios significados do presente. O olhar iconofotológico desvela-se, assim, como um olhar poético diante da vida, uma poesia feita de experiências imagéticas, mas também de profunda sensibilidade diante da vida. (p. 61)

Leitura iconofotológica e a questão da história da produção do conhecimento

Antes de adentrarmos as considerações finais, gostaríamos de ressaltar que um último e importante aspecto relacionado à iconofotologia pedagógica deve ser a sua inserção na perspectiva da história das formas de produção do conhecimento. Se a apresentarmos na perspectiva do trabalho do educador junto aos seus alunos, é necessário também contextualizá-la a partir das próprias relações que a sociedade estabelece com o ato de conhecer.

O historiador Peter Burke (2016), ao discutir o que é história do conhecimento, aponta uma importante diferenciação em relação às práticas de construção do conhecimento. Segundo ele,

Tomando como emprestada a metáfora de Lévi-strauss, é válido pensar na informação como algo cru, e no conhecimento como algo cozido. Claro que a informação é apenas relativamente crua, na medida em que os chamados “dados” não são de maneira alguma “fornecidos” objetivamente, e sim considerados e processados por mentes humanas repletas de superstições e preconceitos. Contudo, essa informação é processada repetidas vezes porque é classificada, criticada, verificada, avaliada, comparada e sistematizada. (p. 19)

Do ponto de vista da iconofotologia pedagógica, a informação “relativamente crua” tem essa condição justamente porque ela é rearticulada e reelaborada pelo acervo imagético de cada leitor/aluno. Assim os processos de classificação, crítica e todos os outros citados por Burke só têm sentido se embasados na constituição iconofotológica do leitor.

A perspectiva iconofotológica se insere, portanto, numa postura diante do conhecimento que o reelabora constantemente a partir do próprio desenvolvimento do aprendente. Recusando-se a olhar para a constituição do acervo imagético como um mero processo externo ao ser humano, a iconofotologia pedagógica assume o processo de internalização cognitiva como um elemento central na definição epistemológica do ato de conhecer.

Discutindo diferentes formas de conhecimento na sociedade global, o historiador Serge Gruzinsky aponta que:

Hoje não desapareceu, pelo contrário, esta necessidade de organizar e ligar os fatos para constituir objetos globais suscetíveis de dar sentido às mudanças do mundo. Mais do que nunca, a busca dos nexos parece estar na ordem do dia do historiador.⁵

O que Gruzinskky chama de busca de nexos pode aqui ser pensada iconofotologicamente como a tentativa de estabelecer diferentes acessos à cultura imagética de cada um, estabelecendo relações e buscando significados para muito além de estereótipos ou conhecimentos previamente definidos.

⁵ Texto apresentado na conferência ministrada por Serge Gruzinski, no dia 11 de junho de 2007, como participação no Programa Cátedras, Fundação Ford.

Assim, podemos pensar também a iconofotologia pedagógica como essa possibilidade de organizar e ligar fatos para constituir objetos globais, objetos estes sempre marcados pela subjetividade de quem o constrói ou estuda. Como salienta Jack Brandão, “as iconofotologias também possuem uma fonte coletiva, visto que são extraídas do meio em que estão inseridas, porém sua escolha é individual”. (2010, p. 28)

Essas escolhas individuais apontadas por Brandão remetem à iconofotologia pedagógica e também a uma dimensão política de resistência à massificação do conhecimento. Apostar no indivíduo e na reelaboração constante que este faz de seu acervo imagético implica em apostar em outros questionamentos e também na construção de outros modelos de organização que apontem para a curiosidade, para a descoberta e para a crítica das atuais relações de poder.

Assim como insiste o intelectual Alberto Manguel (2016):

Nosso atual sistema educacional recusa-se, em grande medida, a reconhecer metade de nossas buscas. Interessadas em pouco mais do que eficiência material e lucro financeiro, nossas instituições educacionais não mais estimulam o ato de pensar por si mesmo e o livre exercício da imaginação. Escolas e colégios tornaram-se muito mais um campo de treinamento para aptidões do que fóruns para questionamentos e debates. (...) Ensinamos a nós mesmos a perguntar: “quanto isso vai custar?” e “quanto tempo vai levar?” em vez de “Por quê?” (p. 15)

A iconofotologia pedagógica faz essa aposta sugerida por Manguel: ao estimular o ativar do acervo pessoal imagético do aluno, ela pretende romper os esquemas mercantis da massificação e os pressupostos simplistas das explicações lineares.

E se abre para a complexidade da vida humana...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as inúmeras homenagens póstumas que, no final de 2016, foram feitas ao líder cubano Fidel Castro pelo seu falecimento, muitas enalteceram sua carreira política, sua coragem ou até mesmo suas provocadoras e polêmicas posições sobre os mais variados temas. Porém, a praticamente ninguém ocorreu lembrar justamente de episódios como aquele com o qual iniciamos este trabalho. Antes de mais nada, Fidel fora, como criança curiosa e assertiva sobre seus próprios mundos de referência, um leitor de imagens, problematizando-as e contextualizando-as para construir seu conhecimento.

Foi o menino Fidel, encantado pelas figurinhas, que está na gênese do Fidel político, governante, revolucionário, polemista. Para muito além de qualquer opinião ou visão política que se possa ter a respeito dele, o que aqui nos interessa é percebê-lo como um ser histórico, leitor complexo do mundo, capaz de construir conhecimento a partir do acervo imagético que, iconofotologicamente, foi construindo. As figurinhas que vinham nas bolachinhas tornaram-se, para ele, textos capazes de fundamentar visões de mundo, desejos, e desafios para que conhecesse cada vez mais.

Nesse sentido, Fidel, assim como todos os outros personagens citados direta ou indiretamente ao longo desta pesquisa – o viajante de Saramago, os escultores pré-históricos, os cartógrafos japoneses que elaboraram o mapa discutido no último capítulo – constituíram-se enquanto sujeitos históricos a partir das relações e significados que, iconofotologicamente, foram se estabelecendo entre os fenômenos da experiência humana.

A leitura é, assim, antes de mais nada, um processo profundo de humanização dos indivíduos. Ao escolher seus acervos de referências, promovendo relações entre eles, atribuindo significados às imagens e estabelecendo novas possibilidades de entender o mundo, o leitor torna-se protagonista de seu próprio processo de construção do conhecimento.

As opções metodológicas que empreendemos ao tratar do tema da iconofotologia pedagógica permitiram perceber este conceito à luz de uma série de pressupostos que embasam a própria condição do leitor: relação, significados, descoberta e mudança de paradigma são fundamentais para uma metodologia que se proponha a valorizar a autonomia do indivíduo diante dos processos de

massificação que o tornam dissociado de sua própria condição de criador e de questionador da vida humana.

A iconofotologia pedagógica, portanto, se propõe a ser um enfoque metodológico problematizador e contextualizado, partindo de três premissas fundamentais que foram abordadas neste trabalho: a problematização do conhecimento, a contextualização cognitiva e a complexidade das tramas que envolvem o próprio ato de conhecer.

Em relação à problematização do conhecimento, a iconofotologia pressupõe um olhar questionador e interventor diante da realidade observável. Em outras palavras, a leitura iconofotológica parte do pressuposto de que é fundamental tornar problemáticas as formas de pensar a própria existência. Um indivíduo só constitui seu acervo de referências textuais se, motivado por uma questão que o incomoda, procura caminhar no sentido de estabelecer suas próprias condições de leitura. Tal situação, ao se tornar problemática, leva o indivíduo a, autonomicamente, iniciar seu processo de posicionamento diante dos textos que podem servir como fundamento de sua busca cognitiva. Nesse sentido, a problematização estabelece os fundamentos de um caminho pedagógico autônomo.

Já a contextualização foi apresentada justamente como o conjunto de referências – simbólicas mas também culturais, políticas, sociais – nas quais os indivíduos estão inseridos e com as quais estabelecem seus embates para construir conhecimento. A iconofotologia pedagógica parte da ideia de que é preciso valorizar não apenas os chamados “contextos de origem” do leitor, mas também oferecer aos leitores novas mediações, marcadas pela ampliação dos referenciais textuais (nesse caso, imagéticos) para permitir a ampliação do próprio acervo iconofotológico de referências.

A contextualização é um elemento importante que, tal como foi demonstrado ao longo destas páginas, demandará do educador um olhar sensível para aquele conjunto de referências que cada aluno/leitor traz e das inúmeras possibilidades de ampliação que podem ser realizadas.

Nesse sentido, o conjunto de imagens reunidas no último capítulo do trabalho pretendia, justamente, problematizar e contextualizar determinadas formas de conhecer. As provocações realizadas a partir de cada texto se constituem como

elementos problematizadores e contextualizadores capazes de ativar olhares leitores e fomentar novas informações e novas possibilidades de olhar.

Já o terceiro pressuposto da iconofotologia pedagógica - a complexidade – deve ser pensada à luz das inúmeras possibilidades que as relações e significados – problematizados e contextualizados – podem desempenhar no mundo contemporâneo. Para muito além de uma mera perspectiva linear e sequencial de conhecimentos (numa sequência prevista e previsível de causas e efeitos já dados *a priori*), a iconofotologia pedagógica procura demonstrar a necessidade do conhecimento estar aberto àquilo que Edgar Morin chama de “imprevisível e incerto”.

O imprevisível foge das malhas das explicações consensuais dadas *a priori* e se insere na perspectiva autonômica e mediadora já apontada anteriormente. Em outras palavras, a surpresa de novas conclusões está relacionada a novas maneiras de se compor iconofotologicamente os acervos imagéticos de cada leitor, apostando na capacidade do indivíduo de trazer novas possibilidades de olhar para problemas e situações, e também de criar novos problemas.

Ao assumir claramente estes pressupostos, a iconofotologia pedagógica procura desvincular-se de uma tradição epistemológica centrada em explicações que, ensimesmadas em relações simplistas ou mecanicistas, não consegue perceber a criatividade, a curiosidade e o questionamento como possibilidades de desvendar novos paradigmas cognitivos.

Ao término deste trabalho, é importante também salientar que, em tempos de uma saturação imagética que tende a tornar quase tudo fugaz, passageiro e imperceptível, a iconofotologia pedagógica aponta numa maneira inovadora de apostar, como apresenta Carlo Ginzburg, no indício, naquilo que poderia “passar batido”, mas que na realidade pode fazer toda a diferença para ressignificar as próprias experiências da vida.

Ou como diria o poeta Paulo Leminsky:

Leite, leitura
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
tudo, tudo, tudo
não passa de caricatura

de você, minha amargura
de ver que viver não tem cura

A iconofotologia pedagógica pode bem ser uma proposta que mostra justamente, a partir dos contextos, problematizações e complexidades do ato leitor, que “a vida não tem cura”...

Referências

- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **O nome das coisas**. In: Obra poética. Alfragide: Caminho, 2011.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Geografia**. 4 ed. Lisboa: Caminho, 2004.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 2004.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1972.
- BÍBLIA SAGRADA**: edição pastoral. São Paulo, Ed. Paulinas, 1991.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Editora contexto, 2005, p.194-195.
- BRANDÃO, Jack. **Apontamentos imagéticos interdisciplinares**: as artes iconológica, pictográfica e literária. Embu Guaçu, SP: Lumen et Virtus, 2014.
- _____. **Eikon, eidolon, imago. Imagem: etimo e emprego dissuasório**. Revista Lumen et virtus. Embu Guaçu, agosto/2016 v. 7 n. 16. issn 2177-2789.
- _____. **Iconofotologia do Barroco alemão**, 2008, Tese de doutorado em Literatura, USP, São Paulo.
- _____. **Interdisciplinaridade**: ousadia, rompimento e regresso. ITESM Campus Estado de México: Proyecto, Internet 2016.
- _____. **Da iconologia à iconofotologia**: uma mudança paradigmática. Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia, GREBH. São Paulo, maio/2010 v.1 n.15 issn 1679-9100.
- _____. (Org.) **Diálogos interdisciplinares: novos olhares nas ciências humanas**. 1ª ed. Embu-Guaçu: Lumen et virtus, 2015.
- _____. (Org.). **Novas questões sobre a imagem**: de objeto de pesquisa a pesquisa do objeto. Embu Guaçu, Sp: Lumen et Virtus, 2015a.
- _____. **Uma viagem pela imagem: do lógos à formação iconofotológica**. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais (UFSM). Santa Maria, 2010a.
- BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento?** São Paulo: Ed. Unesp, 2016, p. 19.
- CAEIRO, Mário. **Arte na cidade**. Lisboa: Temas e Debates, 2014.
- COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- Dicionário de símbolos, Cultrix, 1996.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARTHING, Stephen. **Tudo sobre arte**: os movimentos e obras mais importantes de todos os tempos. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FENELLI, Laura. **Storia de Sant'Antonio Abade e del suo culto**. Roma: Editora Laterza, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez: 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. São Paulo: ArtMed, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 177.

GOMES, Alvaro Cardoso. VECHI, Carlos Alberto. **Introdução ao estudo da literatura**. São Paulo: Atlas, 1991, p. 26.

HATERLY, Ana. **A idade das escritas e outros poemas**. São Paulo: Escrituras, 2005.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual**: mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HOBBSBARN, Eric J. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

JANSON, J.W. **Iniciação à História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

João Calvino. **As institutas da religião cristã**. 1536.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2004.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LEMINSKY, Paulo. **Ex-estranho**. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1996, p. 26.

MANGUEL, Alberto. **Uma história natural da curiosidade**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

MARQUES, Marcelo. **Teorias da imagem na Antiguidade**. São Paulo: Paulus, 2012.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PANOFSKY, Erwin. **A perspectiva como forma simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____. **Estudos de iconologia**: temas humanísticos na arte do renascimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

_____. **Significados nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PASTOUREAU, Michel. **Medieval simbólico**. Roma: Editori Laterza, 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 7.

RAMIREZ, Hernán Hugo. **Fiesta, espectáculo y teatralidade en el México de los conquistadores**. Bonilla: Artigas, 2009.

RAMONET, Ignacio. **Fidel Castro**: biografia a duas vozes. São Paulo: Boitempo, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras: 2008.

São João Damasceno. **Primeiro tratado em defesa dos santos ícones**. p. 94. Cols: 1239-1240.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.148.

SCHMITT, Jean Claude. **O corpo das imagens**. Bauru: Edusc, 2009.

SCHNELLE, Udo. **Paulo**: vida e pensamento. São Paulo: Paulus, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.