

**EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, IMAGEM: O CALEIDOSCÓPIO DO TEMPO DE AGORA**AngelaSanti¹**Resumo**

Neste artigo o que pretendemos pensar a respeito, do que chamamos, provocativamente, de “analfabetismo docente”. Tal analfabetismo se refere ao paradoxo de vivermos numa época de imagens e não sabermos lê-las. Pretendemos pensar de que forma a questão da imagem é incorporada às práticas pedagógicas e em que medida os professores hoje são ‘analfabetos’ com relação à imagem, não reconhecendo sua legitimidade no processo pedagógico (voltado para o letramento). É considerando tudo isso que entendemos ser necessário que a escola, reconhecendo a sua identidade ligada ao letramento, possa posicionar-se de outra forma diante das novas tecnologias e mídias, que apresentam tudo como imagem- até mesmo o texto, dado que os alunos são alfabetizados para os códigos do texto, mas não para os da imagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Direitos sociais; Democracia; Imagem.

EDUCATION, PHILOSOPHY, IMAGE: THE KALEIDOSCOPE NOW TIME**Abstract**

In this article we intend to think about, what we call, provocatively, “teaching illiteracy”. Such illiteracy refers to the paradox of living in an age of images and not being able to read them. We intend to think about how the image issue is incorporated into pedagogical practices and the extent to which teachers today are ‘illiterate’ in relation to the image, not recognizing its legitimacy in the pedagogical process (focused on literacy). It is considering all that we understand it is necessary for the school, recognizing its identity linked to literacy, to be able to position itself differently in face of new technologies and media, which present everything as an image - even the text, given that students are literate for the text codes, but not for those in the image.

Keywords: Literacy; Social rights; Democracy; Image.

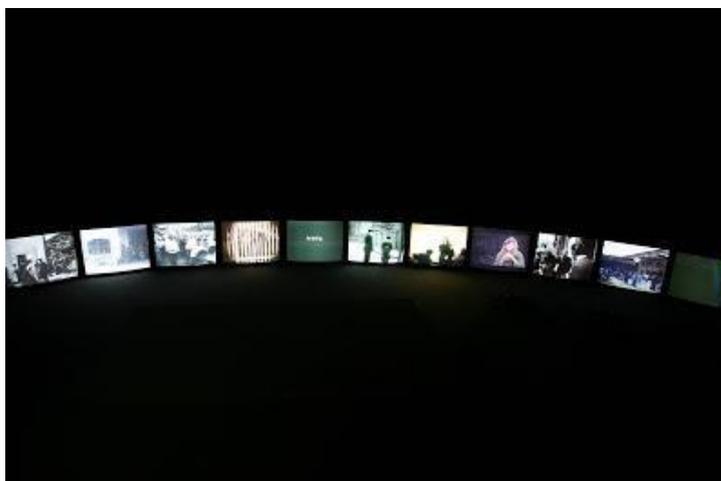
EDUCACIÓN, FILOSOFÍA, IMAGEN: EL CALEIDOSCOPIO AHORA TIEMPO**Resumen**

En este artículo pretendemos pensar en lo que llamamos, de manera provocativa, “enseñar analfabetismo”. Este analfabetismo se refiere a la paradoja de vivir en una época de imágenes y no poder leerlas. Pretendemos pensar en cómo se incorpora el tema de la imagen en las prácticas pedagógicas y en qué medida los docentes hoy en día son ‘analfabetos’ en relación a la imagen, sin reconocer su legitimidad en el proceso pedagógico (centrado en la alfabetización). Se está considerando todo lo que entendemos. Es necesario que la escuela, reconociendo su identidad ligada a la alfabetización, sea capaz de posicionarse de manera diferente frente a las nuevas tecnologías y medios, que presentan todo como una imagen, incluso el texto, dado que los estudiantes están alfabetizados para los códigos de texto, pero no para los de la imagen.

Palabras clave: Alfabetización; Derechos sociales; Democracia; Imagen.

¹ Prof^a. De Filosofia da Educação do Depto. de Fundamentos da Educação, Faculdade de Educação/UFRJ. Coordena o Projeto ITEC: Imagem, Texto e Educação Contemporânea. Endereço eletrônico: am-santi@uol.com.br.

Introdução:



“O analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar”. A afirmação, presente em “Pequena História da Fotografia” (1986, pág. 107), de Walter Benjamin, é, na verdade, de Moholy-Nagy, brilhante professor da Bauhaus, e guarda em si um tom profético. Também Dondis (2007), em seu livro *Sintaxe da Linguagem Visual*, fará referência a tal contundente afirmação, dizendo que

a força cultural e universal do cinema, da fotografia e da televisão, na configuração da autoimagem do homem dá a medida da urgência do ensino de alfabetismo visual (...). Em 1935, Moholy, o brilhante professor da Bauhaus, disse: “os iletrados do futuro vão ignorar tanto o uso da caneta quanto o da câmera (pág. 4)”.

É da contundência e caráter profético da sentença de Moholy-Nagy que partimos para analisar e afirmar a necessidade de um estudo sobre a imagem, identificando-a com a contemporaneidade e com o próprio fenômeno da educação. Entendemos que a imagem é uma entrada privilegiada, uma espécie de senha de acesso, ao tempo contemporâneo, permitindo que decifremos (potencialmente) os impasses (e soluções) para os desafios educacionais no séc. XXI. Segundo Morán (apud OROFINO, 2005), “a criança chega à adolescência depois de ter assistido a 15 mil horas de televisão e mais de 350 mil comerciais, contra menos de 11 mil horas de escola. A televisão é agradável, não requer esforço e seu ritmo é alucinante. É sua primeira escola. Quando chega aos bancos escolares, já está acostumada a essa linguagem ágil e sedutora. E a escola não consegue chegar perto dessa forma de contar. A criança julga-a a partir do aprendizado da televisão

(pág. 51)”. Apesar da percepção mais ou menos nítida que temos dessa realidade, e da contundência dos números, temos sistematicamente nos recusado a pensar o fenômeno da educação associado à imagem e a sua presença maciça através de uma cultura de massa.

Neste sentido, o que pretendemos pensar aqui é uma questão que consideramos fundamental para a educação no séc. XXI, que chamamos, provocativamente, de “analfabetismo docente”. Tal analfabetismo se refere ao paradoxo de vivermos numa época de imagens e não sabermos lê-las. Pretendemos pensar de que forma a questão da imagem é incorporada às práticas pedagógicas e em que medida os professores hoje são ‘analfabetos’ com relação à imagem, não reconhecendo sua legitimidade no processo pedagógico (voltado para o letramento). É considerando tudo isso que entendemos ser necessário que a escola, reconhecendo a sua identidade ligada ao letramento, possa posicionar-se de outra forma diante das novas tecnologias e mídias, que apresentam tudo como imagem – até mesmo o texto, dado que os alunos são alfabetizados para os códigos do texto, mas não para os da imagem.

Tal trabalho será desenvolvido a partir de Walter Benjamin. Em função de suas referências, o espaço pedagógico será pensado como um espaço capaz de incorporar e desconstruir as imagens presentes no cotidiano de professores e alunos. Tendo este cenário como perspectiva, pretendemos refletir sobre processos de ‘alfabetização visual’, não no sentido de uma formação específica, mas como elemento presente em geral, na formação de professores e nas suas práticas escolares. Tal formação permitirá a professores que se tornem sujeitos de um processo de decodificação dos códigos e linguagem específicos da imagem nas suas diferentes manifestações, retirando-os de uma postura de consumo passivo ou de ressentimento, permitindo que o mesmo processo de formação se realize com seus alunos. Esse processo permite a construção de uma outra temporalidade, uma temporalidade revolucionária, capaz de permitir uma subversão na experiência de ruptura com o tempo linear e repressivo no espaço escolar.

Walter Benjamin nos ajuda na construção de uma metodologia inovadora para a questão da educação e sua relação com a imagem. A partir da determinação de alguns de seus conceitos centrais, pretende-se analisar que implicações e que contribuições o pensamento de Benjamin pode dar aos desafios pedagógicos

contemporâneos e ao próprio sentido dado à prática de ensino pelo professor. Assim, esse trabalho pretende refletir sobre novas bases metodológicas para a prática pedagógica tendo como centro a questão da imagem. Apesar de não haver um vínculo direto e necessário entre os conceitos trabalhados por Benjamin e o universo da educação, pretendemos tomar as noções centrais deste autor como ferramentas de análise do universo da educação e da escola.

O caleidoscópio conceitual de Walter Benjamin:

Entendemos, como Benjamin, que a educação deve ser pensada “a contrapelo”, como um exercício que visa à descontinuidade (SANTI, 2012), a partir de um exercício sustentado pela interrupção, pela intermitência, e não por um fluxo mecânico e linear, presente em geral nas práticas pedagógicas. Apresentaremos, então, algumas dessas noções que são as referências teóricas em Benjamin, fazendo girar seu caleidoscópio conceitual, articulando novas configurações que podem colocar uma nova luz nas práticas pedagógicas.

a) Tempo e História, Origem e Imagem Dialética:

Em Benjamin, a constelação na qual gravita o conceito de tempo e de história é também aquela onde se encontra a valiosa categoria de origem, de quebra do *continuum* e de mônada. O modo como Benjamin vê a história expõe seu procedimento metodológico e conceitual em geral. Esse procedimento perpassa todo o seu pensamento, de diferentes formas, e se revela extremamente potente para uma reflexão sobre educação que tome os tempos contemporâneos como um desafio. Para ele, os fatos e as coisas não tem história, o elo entre os diferentes acontecimentos não é cronológico, mas intensivo. O caráter intensivo retira as coisas de um *continuum* histórico que as subsume a um encadeamento significativo unívoco e necessário.

A origem se diferencia daquilo que Benjamin chama de gênese: a gênese equivale à irrupção pontual de um evento, de um dado, de um acontecimento. Enquanto tal não é origem. A origem não rejeita o dado, mas o dado bruto não tem poder de produzir sua origem. A origem só se dá quando, a partir do dado, descobre-se a sua “pré” e “pós” história. Para Benjamin, a origem não está dada na

sua gênese, não pode ser reificada e nivelada com o nível dos puros eventos. A origem

“não designa o vir-a-ser daquilo que se origina, e sim algo que emerge do vir a ser e da extinção. A origem se localiza no fluxo do vir-a-ser como um torvelinho, e arrasta em sua corrente o material produzido pela gênese. O originário não se encontra nunca no mundo dos fatos brutos e manifestos, e seu ritmo só se revela a uma visão dupla, que o reconhece, por um lado, como restauração e reprodução e, por outro lado, e por isso mesmo, como completo e inacabado. Em cada fenômeno de origem se determina a forma com a qual uma ideia se confronta com o mundo histórico, até que ela atinja a plenitude na totalidade da sua história. A origem, portanto, não se destaca dos fatos, mas se relaciona com sua pré e pós-história (BENJAMIN, 1986b, pág. 68)”.

Para a origem todo acontecimento se dirige porque, para que todo acontecimento deixe de ser apenas uma irrupção pontual e possa conquistar a história, ele precisa encontrar-se com o seu “antes” e projetar seu futuro, lançando-se ao porvir (ao mesmo tempo em que o constrói). Para nosso autor, a história não pode ser aquela que aprisiona os acontecimentos num encadeamento obrigatório, que lhe dá definitivamente um antes e um depois, uma causa e um causado. Os fatos devem ser compreendidos como pontos, livres para serem conectados e desconectados de contextos possíveis, potenciais.

Para Benjamin, para que algo não se perca no achatamento de um puro presente, de um agora unidimensional, precisa inflar-se de muitos “agoras”, precisa ser um presente inchado, “grávido”, de outros tempos. Ele precisa ser salvo na medida em que é reconhecido pelo historiador como “um tempo saturado de agoras”. Para isso, Benjamin pensa num tempo que interrompe o contínuo da história, instituindo uma história intensiva, que ele denomina *Jetztzeit*, o “tempo-de-agora”.

Como um *agora*, os acontecimentos têm a possibilidade revolucionária de romper com o progresso da história, instaurando uma necessária irmandade de contrários. Dessa forma, para Benjamin (1986a, pág. 231), nas suas teses sobre a história,

“Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de ‘agoras’, que ele fez explodir o *continuum* da história. A Revolução Francesa se via como uma Roma ressurgida. Ela citava a Roma antiga como a moda cita um vestuário antigo. A moda tem um faro para o atual, onde quer que ele esteja na folhagem do antigamente. Ela é um salto de tigre em direção ao passado (...)”

Cada acontecimento não se insere num encadeamento mecânico com o que está cronologicamente “antes” ou “depois”, dado que contém em si todos os tempos. Cada acontecimento contém sua pré e pós-história, que deve ser

redimida por um historiador perspicaz, capaz de reconhecer no fato presente uma “identidade” aberta no tempo. Isso que completa o dado e o salva, não está na identidade, mas numa “dialética de extremos”, numa “dialética parada”.

Em vez de captar a história como um fluxo cego de fatos que se conectam numa sequência mecânica, o pesquisador benjaminiano consegue imobilizar o tempo, retendo no fato uma “configuração saturada de tensões”. Aqui, segundo Benjamin (1986a, pág. 231), “ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos (...)”. O presente para no tempo e se imobiliza. Benjamin funda o conceito de presente como um *agora* no qual se infiltram estilhaços do que ele chama de messiânico. É nesse universo, onde a noção de origem se instala e constrói sua pré e pós-história, que encontramos os elementos que nos permitem entender a noção de imagem dialética. A imagem dialética tem como base o conjunto de noções visto acima. Girando levemente o caleidoscópio do universo filosófico de Benjamin teremos, entre os vários elementos tratados acima, a configuração a que a imagem dialética pertence. A imagem dialética “é como um relâmpago”. Ela é o encontro, por um instante, dos opostos, como o do antigo e do moderno (do sonho e do despertar, do perto e do distante), numa conjunção complexa onde um só se constitui em consonância com o outro - numa dialética parada.

Tal como havíamos visto na noção de origem, a imagem dialética é o ponto em que o fluxo dos acontecimentos para em uma imagem e, então, podemos ter acesso a um presente *saturado de agoras, saturado de tensões*. Como imagem dialética, cada evento apresenta seu contrário, atualizando-se, redimindo-se. Diz Benjamin (apud DIDI-HUBERMANN, 1998, pág. 182):

“cada presente é determinado pelas imagens que são sincrônicas com ele; cada Agora é o Agora de uma recognoscibilidade (...) com ele, a verdade é carregada de tempo até explodir (...). Uma imagem é aquilo no qual o pretérito encontra o Agora num relâmpago para formar uma constelação. Em outras palavras, a imagem é a dialética em suspensão (...) a relação do pretérito com o Agora é dialética, não é de natureza temporal, mas de natureza imagética. A imagem dialética produz ela mesma uma leitura crítica do seu próprio presente, na conflagração que ela produz com seu Pretérito (...)”.

Assim, a imagem dialética atualiza sentidos, faz surgir sentidos latentes que, num lampejo, apresenta uma nova configuração: “A imagem dialética é a imagem condensada de todas as eclosões e de todas as destruições, (...) vestígios de todos os raios e de todos os incêndios da história (idem, pág. 174)”.

Na medida em que algo é significativo, ele *funda* um gênero e projeta a sua história, que deverá ser cumprida na sua totalidade. Para Benjamin, existe uma dialética que se dá entre aquilo que é absolutamente particular, fatalmente perdido e a salvação deste particular, numa totalidade que não aprisiona. É dessa forma que cada acontecimento constrói sua pré e pós-história. Além disso, a história que Benjamin quer escrever é aquela que está atenta ao pequeno, ao detalhe, ao que “a grande história” desprezou.

Além disso, Benjamin anuncia a destruição da percepção natural e a abertura para uma “nova” realidade: “experimenta (-se) uma nova realidade e, principalmente, uma nova leitura da escritura da realidade - uma leitura descontínua, partindo das próprias imagens e não do sentido que lhes é imposto por um sujeito fundador ou autoral (RAULET, 1994, pág. 51)”. Com isso, o estatuto de legitimidade do real e das coisas deixa de se vincular ao sujeito, tornando intercambiáveis a realidade e a ficção.

O desaparecimento do ‘ponto de vista’ graças ao qual a realidade se organiza como relação do olho do sujeito ao objeto significa o fim desta distinção entre pontos de vistas diferentes. E se não há um ponto de vista para o qual o real é real e um outro para o qual ele é ilusão, a distinção entre realidade e ficção está abolida (idem, pág. 66).

Dessa maneira, sem a figura de um sujeito que ordena de antemão a realidade, determinando de forma prévia e definitivamente aquilo que ela é (o real, a história), abrir-se-ia um campo de infinitas possibilidades de constituição dos objetos, da leitura do real e da produção de sentido. Dessa forma, o fim de um sujeito que pretende dizer a verdade sobre os fenômenos, construindo uma narrativa linear, necessária, é o começo de uma história que não se constitui cronologicamente e, finalmente, da potente possibilidade de construir uma história, um processo educacional, através de cortes, de choques na percepção ordinária, na cognição linear, abrindo espaço para uma pedagogia que incorpore a diferença, o descontínuo, o fragmentário.

b) Modernidade e Montagem:

Benjamin constrói o conjunto de categorias que definem seu trabalho inspirado nas profundas mudanças que vê ocorrer à sua volta, no início do séc. XX. Este período implicou um mundo fenomenal – especificamente urbano – que era marcadamente mais rápido, caótico, fragmentado e desorientador do que do que nas

fases anteriores da cultura humana. Em meio à turbulência sem precedentes do tráfego, barulho, painéis, sinais de trânsito, multidões que se acotovelam, vitrines e anúncios da cidade grande, o indivíduo defrontou-se com uma nova intensidade de estimulação sensorial (CHARNEY, SCHWARTZ, 2010, pág. 96).

Benjamin percebeu as mudanças que as metrópoles trariam à percepção e ao modo de vida que elas, associadas à linha de montagem, ao cinema, aos transportes rápidos, etc., trariam. Construiu seu pensamento sendo fiel a tais mudanças. Tal diagnóstico demonstra o quanto a questão da educação é um desafio frente a essa *nova intensidade de estimulação sensorial*. Quase dois séculos depois, inspirados em Benjamin, é necessário pensar em como a educação pode trabalhar partindo da experiência do fragmentário, quebrando com o *continuum* das rotinas administrativas, dos programas escolares, etc. A educação pode *educar-se* para uma atenção voltada ao descontínuo, aos farrapos, ao turbulento – podendo, então, produzir um ensino que lide com essa dinâmica, em vez de excluí-la. Para que tal educação possa se efetivar, é necessário pensar outros recursos que possam abrir novas possibilidades de apreensão da realidade. No caso de Benjamin, este recurso é a montagem. Com relação a ela, Benjamin afirma:

“Método de trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não sursurriarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os (BENJAMIN, 2006, [N 1ª,8])”.

A montagem é a base de sustentação do trabalho de Benjamin em geral, e constitui seu método “pedagógico”. Para os objetivos desta pesquisa, coloca-se a questão: o que significa construir uma prática pedagógica neste registro? A montagem, elemento constitutivo das artes na época em que se tornam reprodutivas, na fotografia e no cinema, associa-se ao “tratamento do material (separação das partes do seu contexto)” e a “constituição da obra (ajuste de fragmentos e fixação de sentido)” (BURGUER, pág. 122). Ao arrancar as coisas, os sentidos, de seus contextos *habituais* e realocá-los em novos contextos, a montagem mostra o *modus operandi* através do qual o historiador (ou o educador, no nosso caso) pode trabalhar, escapando das armadilhas metafísicas ou ideológicas – que identificam um valor de verdade necessário às coisas, ao associá-las a contextos e sentidos unívocos, matando-as. Através da montagem, temos a libertação dos objetos (dos fatos, dos elementos da realidade) dos significados e

concatenações usuais. Os fragmentos ficam livres de concatenações habituais, sejam elas ligadas ao hábito ou à ciência, para poderem se manifestar livremente, em novas constelações. A montagem permite um exercício de “libertação” do elemento humano, da subjetivação. Através do pensamento de Benjamin, podemos fazer uma leitura descontínua da realidade (e da educação), partindo das próprias coisas, e não do sentido que lhe é imposto por um sujeito do conhecimento. Isso significa que passamos a ter, através dele, uma ferramenta de análise para a educação atual e um procedimento através do qual podemos abrir espaço para uma metodologia que incorpore a imagem e as demandas do mundo contemporâneo.

Considerando o contexto cultural complexo no qual a educação se insere hoje, pretendemos pensar as consequências de um procedimento inspirado na montagem, em que se poderia pedagogicamente “arrancar” as coisas do fluxo que lhe é próprio e instalá-las em outros contextos, formando novas constelações. Ao invés de a escola se colocar em oposição à cultura da imagem, em suas diferentes plataformas tecnológicas e midiáticas, ela poderia, munida de ferramentas adequadas, levar tal universo para o interior da rotina de ensino e criar procedimentos para compreendê-lo, junto aos alunos. Tal como afirma Rosa Maria Bueno Fisher (2002),

repetindo o que escreveu Stuart Hall, hoje, mais do que em outros tempos, a cultura está no centro, os amplos processos de significação adquirem uma força antes inimaginável; e, em termos mais amplos, essa circulação de sentidos corresponde a uma circulação política, econômica e financeira, através das diferentes mídias. Para realizarmos um trabalho pedagógico coerente com as exigências destes tempos, é necessário nos voltarmos justamente para o estudo da mídia (e da publicidade, de modo particular) como lugar por excelência da produção de sentidos na sociedade.

Dessa forma, a escola e o professor, em vez de rejeitar o universo da imagem e das *mídias*, deveria tomá-lo como objeto de análise, “levando os alunos a entenderem seus códigos e modos de operação e, através desse procedimento, habilitá-los a se posicionarem ativamente, instruindo-os a identificarem os códigos de seu tempo, e, também, a construí-los” (SANTI, 2012). Sendo assim, é necessário que a escola, reconhecendo a sua identidade ligada ao letramento, possa posicionar-se de outra forma diante das novas tecnologias e mídias, que apresentam tudo como imagem (até mesmo o texto) - dado que os alunos são alfabetizados para os códigos do texto, mas não para os da imagem. Neste sentido, não se trata apenas de uma formação acadêmica erudita associada a

determinadas linguagens artísticas, mas, sim, trata-se de uma formação que responda ao impacto que a imagem tem sobre nossa percepção e as mudanças constitutivas sobre os sujeitos, sejam eles professores ou alunos. Se por um lado precisamos aprender a ler as imagens produzidas culturalmente, também é importante que possamos usá-las na sala de aula de uma forma propriamente contemporânea.

Consideramos que Walter Benjamin pode contribuir neste sentido. Ele irá associar a imagem a um trabalho de interrupção da experiência ordinária, importante para que a extrema agitação que caracteriza a atualidade possa se fixar numa imagem, revelando novos sentidos sobre aquilo que representa. Dessa forma, para ele, o historiador e o fotógrafo servem a uma mesma tarefa, a de cristalizar o tempo, retê-lo numa imagem dialética que, ao apresentar os contrários de um acontecimento, o revela. Como apresentamos anteriormente, a imagem dialética é o ponto em que o fluxo dos acontecimentos para em uma imagem e, então, podemos ter acesso a um presente *saturado de tensões*. O fotógrafo realiza tal tarefa na medida em que o “clic” da máquina congela e arranca o fato de um sentido já dado, lançando-o em uma nova rede de significações. Benjamin chega a chamar o fotógrafo de sucessor dos aúgures e arúspices, sacerdotes da Roma Antiga que faziam adivinhações a partir dos hábitos dos animais. Tal dinâmica poderia ser rica e amplamente incorporada pela escola e seus profissionais, e é neste sentido que pretendemos encaminhar nossas reflexões a seguir.

Possibilidades contemporâneas para uso da imagem na escola:

Propomos uma via que se associa ao exercício de construção de materiais imagéticos novos, cumprindo o trabalho de crítica e de proposição de materiais visuais, de modo a fazer com que os docentes exercitem-se (mesmo que de forma amadora) como produtores neste universo, fazendo o mesmo com seus alunos. *Ensina-se*, assim, filosofia e modos de percepção contemporânea, *ensina-se* conteúdos e “vivências”. A imagem, considerada e potencializada nesta perspectiva, ativa no aluno a capacidade de exercitar-se para o contemporâneo, experimentando de forma positiva (constitutiva) elementos associados à incerteza e à interrupção.

Ao contrário, considerada a partir de referências benjaminianas, potencializando a imagem como choque, constituindo-a como imagem dialética, a

partir de uma dinâmica associada à montagem, podemos pensar a imagem como agente de promoção de uma *experiência de pensamento* (KOHAN apud GUIMARÃES, 2006, pág. 85), com “poder de começo”(DOUAILLIER apud GALLO, 2006, pág. 18). Neste sentido, pensaríamos a aula associada à promoção de *acontecimentos*. *Instalar um acontecimento* é possível como prática escolar na medida em podemos atuar a partir de uma metodologia ligada à montagem, inspirada nas montagens dadaístas. Pensamos e testamos tal prática através de algumas possibilidades, tais como:

- a) isolar e descolar as partes de seu contexto ‘original’, construindo novos contextos, apresentando-os aos alunos e promovendo a leitura e o debate;
- b) construir exercícios com os alunos de desmontagem de contextos originais e construção de novos contextos, significativos para eles;
- c) apresentação de imagens e cenas ‘já deslocadas’, como publicidades antigas, que apresentam, através das imagens, um conjunto de valores e sentidos diferentes dos atuais;
- d) exercícios de análise da imagem a partir de seus elementos característicos (cor, linha, composição, luz, etc.), suspendendo temporariamente a leitura de um ‘conteúdo’ ou ‘mensagem’, pretensamente presente nela.

Em todos esses casos, o objetivo é criar impacto, retirar os alunos (seja em que disciplina/conteúdo for) de uma leitura automatizada ou de uma relação naturalizada com a imagem (como se ela fosse autoevidente), criar uma ‘imobilização messiânica’, um estado de atenção. Dessa forma, cabe ao professor se alfabetizar em relação à imagem e suas questões para poder construir momentos em sala de aula em que seja possível reconhecer/promover situações significativas a partir da imagem, num *agora* prenhe de significado, numa temporalidade intensiva, identificando no atual, como nos diz Benjamin, o ‘cristal do momento total’.

Um processo de alfabetização visual que envolva professores e alunos precisa ser um processo de formação que problematize a imagem, através de seus diferentes meios e suportes, colocando-a como elemento impulsionador de novas práticas pedagógicas. Em tal processo, precisamos trabalhar a partir da “centralidade da cultura”, reconhecendo o deslocamento dos lugares clássicos de formação e constituição dos sujeitos, percebendo que a “primeira escola” que os jovens terão, cada vez mais, irá legitimar códigos que no processo de educação formal, não

estãopresentes ou são desqualificados. Uma educação que reconheça na imagem uma centralidade estratégica para a educação contemporâneapromove uma experiência pedagógica coerente com as exigências de nosso tempo.

Nesse sentido, a apresentação de parte do universo conceitual de Benjamin nos permitiu abrir possibilidades para pensarmos uma educação que não traia seu tempo e história. Apoiado nas categorias de Benjamin, pretendemos propor aqui a reflexão sobre o uso da imagem associado à percepção do contemporâneo, associado ao choque, ao descontínuo, contribuindo, através dela, para uma educação para a imagem, ao mesmo tempo em que uma educação para o contemporâneo, habilitando professores e alunos a uma participação ativa e consciente na complexidade do atual –fundando uma temporalidade própria.

Referencias:

BENJAMIN, Walter *Passagens*. Belo Horizonte, Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____*Obras Escolhidas – Magia e Técnica, arte e política*, 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, vol. 1.

_____*Origem do Drama Barroco Alemão*, São Paulo: Brasiliense, 1986b.

BURGUER, Peter, *Teoria da Vanguarda*. Lisboa: Vega, 1993.

DIDI-HUBERMANN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.

DONDIS, Denis *Sintaxe da Linguagem Visual*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FISCHER, Rosa. "O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na e pela TV". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 28, n. 1, p. 151-162, jan.-jun 2002, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022002000100011&script=sci_arttext, acesso em 07/06/2012.

GALLO, Silvio "A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade", in: Revista *Ethica*, vol. 13, nº 1, p. 17-35, 2006.

GUIMARÃES, Marcelo "Ensino de Filosofia e Formação de Cidadãos", in: Revista *Ethica*, vol. 13, nº 1, p.71-92, 2006.

OROFINO, m. *Mídias e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*.São Paulo: Cortez, 2005(Guia da Escola Cidadã, nº.12)

SANTI, Angela "Walter Benjamin: Tempo de Escola, Tempo de agora – Prolegômenos para uma educação para dias feriados". Revista *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 118, vol. 33, p. 205-216, jan.- mar. 2012.

SINGER, Ben “Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular”, in: CHARNEY, L., SCHWARTZ, V. *O Cinema e a Invenção da Vida Moderna*. Cosac&Naify, 2010.

RAULET, Gilles *Le Caractère Destructeur – Esthétique, Théologie et Politique chez Walter Benjamin*. Paris: Ed. du Cerf, 1994.