

Imagem e intersubjetividade nos processos educativos

Tradução de Neusa Demartini Gomes

1 Imagem e multimídia

FALAR DE MULTIMÍDIA em nossos dias pressupõe trazer ao campo da discussão um conjunto de processos tecnológicos cujos resultados podem ser medidos tomando como referência as diferentes particularidades que os objetos produzidos por esses mecanismos assumem nos atos comunicativos e, conseqüentemente, nas relações sociais que tais atos criam. A partir dessa perspectiva, há coerência em afirmações tais como as que definem a televisão considerando-a um meio de comunicação de massas no qual entram em jogo imagens audiovisuais registradas sobre um suporte magnético que se converteu, na opinião dos principais comunicólogos de nosso tempo, num determinante social básico do meio em que vivemos. A telemática, enquanto fruto de tecnologias mais avançadas, combina uma quantidade de linguagens mediante o uso cada vez mais sofisticado de computadores e produz uma considerável pluralidade de objetos comunicativos conhecidos, em geral, com a denominação de teletextos ou videotextos. A tudo isso deve acrescentar-se, sem querermos traçar um quadro mais completo, os diferentes tipos de imagens que, nos últimos anos, estão construindo as circunstâncias da modernidade. Podemos recordar, entre outras, a imagem tridimensional do holograma, as imagens interativas e as infográficas e, destacando-se por sua fascinante atualidade, as chamadas imagens sintéticas, responsáveis por uma modalidade comunicativa que nos mergulha no fantástico universo da realidade virtual. Pese as suas muitas diferenças, as imagens e as sonoridades componentes do complexo fenômeno comunicativo gerado pelos multimídia deram origem a uma ideologia informática alimenta as mais típicas

Eduardo Peñuela Cañizal

Universidade de São Paulo

obras da atualidade.

2 O poder transformador da imagem

Pode-se afirmar que dessa ideologia deriva um conjunto de fatores que determinou, por sua vez, uma série de conseqüências que, mesmo vistas em seus aspectos mais superficiais, tem sempre algo em comum. Todos reconhecem que as tecnologias da informação e da comunicação interferem e transformam constantemente as práticas da vida cotidiana, seja esta entendida num sentido meramente utilitário, ético ou estético. De um lado, hoje se aceita sem grandes controvérsias que as mudanças mais recentes – lembramos entre outros, a perestroika, o muro de Berlim e a revolução romena – estão vinculadas ao dinamismo de interdependência desencadeado pela multimídia e, por outro, que as obras de arte mais vanguardistas mantêm estreitos laços com as tecnologias mais avançadas ou que a educação não pode ser eficaz sem o apoio dos meios audiovisuais. Esta aceção generalizada chegou a tal ponto que em nossos dias já se estuda criticamente as características de uma sociedade de comunicação, opondo-a, em muitos aspectos, à sociedade de consumo. Seguindo essa linha de pensamento, se admite que as tecnologias da informação e da comunicação são essenciais para o progresso da produtividade do trabalho e para as mudanças mais radicais de que se reveste a expressão dos objetos oriundos das criações artísticas ou a posta em cena de práticas de ensino capazes de transformar os comportamentos de qualquer tipo de cidadão, seja qual for sua idade ou sua condição social.

Também é verdade que se atribui aos multimídia o abafamento de determinados objetos culturais. As vicissitudes que vive o cinema em vários países latino-americanos e europeus ilustram perfeitamente a questão. A generalização do controle remoto se apresenta, enquanto uma das conseqüências sutilmente vinculadas ao vazio deixado pela

escassez de produções cinematográficas, como claro sintoma de uma crise cujas causas não têm exclusividade na diminuição do interesse pelos programas televisivos. Os apocalípticos, apoiando-se nos argumentos que há alguns anos Umberto Eco denunciava, continuam insistindo na idéia de que esse tipo de abafamento tem raízes no fato de que a maioria das produções culturais comprometidas com as novas tecnologias são, sob o ponto de vista artístico, inexpressivas, pois carecem de autenticidade significativa que caracteriza as obras mais representativas do fazer humano preservado por séculos e séculos de cultura. Outro tanto ocorre, para os adeptos da hecatombe, com os assuntos relacionados com as práticas educativas desencadeadas pelos multimídia, vistas quase sempre como processos responsáveis pela alienação e a vulgarização de milhões de indivíduos.

3 A imagem como evocação de uma intersubjetividade ancestral

Não são poucos os pensadores atuais que são aferrados ao pressuposto de que os efeitos mais específicos do abafamento mencionado têm seu melhor paradigma na apatia que as pessoas do nosso tempo sentem diante da pura ficção. Por esse motivo, são muitos os que crêem que a indústria do imaginário não tem um futuro tão promissor como preconizavam havia alguns anos os espíritos mais proféticos. Os objetos produzidos pela indústria cultural de nossa época se baseiam, seguidamente, no poder que as imagens e os relatos que elas constroem possuem para mobilizar pulsações fortes. O que agora atrai, segundo as opiniões mais correntes, é essa espécie de ficção híbrida que o público receptor procura nos programas desportivos, nos telediários ou nos debates políticos. Se fala, baseado neste pressuposto, que tal sintoma denuncia aberta-mente a passagem de uma sociedade mediatizada a uma sociedade mediática. Na primeira, uma parte do mundo se faz imagem e entra em cena; na

segunda, em contrapartida, o imaginário cria o mundo e se incorpora ao funcionamento interno das organizações. Não são muitos os que pensam que subjazem a essas características genéticas especificidades do humano, elos primordiais que preservam vestígios desse desejo ancestral que luta, sem trégua, para trazer à tona as profundezas mais autênticas da intersubjetividade, do entre si buscado pelos homens com a única e exclusiva finalidade de dar aos atos cotidianos a consistência fraternal que assume, nas relações amorosas, o abraço dos amantes.

Devemos reconhecer, sem dúvida, que quase todas essas idéias difundem visões que, com frequência, cobrem questões mais profundas tanto dos atos comunicativos implantados pelas novas tecnologias como dos diversos objetos que multiplicam, minuto a minuto, funções sociais destinadas a saciar a interminável sede de necessidades que resseca a garganta de todos os que desejam essa veia d'água corrente que jorra nas fontes da integridade. É sabido que, por falta de solidariedade entre os sujeitos da grande aventura humana, a dor, desgraçadamente, como dizia César Vallejo, cresce a trinta minutos por segundo, passo a passo, e a natureza da dor é dor duas vezes e a condição do martírio, carnívora, voraz, é a dor duas vezes e a função da erva puríssima, a dor duas vezes e o bem de ser nos dói duplamente.

Em geral, as mensagens que resultam da manipulação dos multimídia têm componentes obscuros e a esfera tecnocultural com a que estão comprometidos é muito mais densa do que se costuma pensar. Talvez por isso não seja oportuno deixar-se levar pelo entusiasmo dos que caem no engano de considerar o presente como uma potência tirânica que desaloja o passado a canhões. Se queremos compreender com mais profundidade o papel que as grandes conquistas dos multimídia representam no estabelecimento de alguns problemas socioculturais – poéticos ou educativos – temos que empunhar as armas da humildade e amarrar-nos firmemente à

convicção de que, neste momento, vale a pena distanciar-se um pouco da intransigência típica daqueles que persistem em ver a modernidade como um desvio radical dos caminhos que o homem de todos os tempos faz ao andar. Porém, em virtude do humanismo que, queiramos ou não, as generalizações sempre ocultam, parece conveniente fazer, com o auxílio das ciências da linguagem, uma espécie de call-out no panorama dessas idéias, para nos colocarmos, de maneira mais precisa, diante das visões um pouco mais concretas.

4 A imagem e a heterogeneidade semiótica

Este texto não tem a intenção de deter-se nos pressupostos sobredeterminantes da ideologia informativa e comunicacional, nem tampouco analisar as contribuições tecnológicas trazidas pelos multimídia. Pretende sim, baseado num modelo semiótico, examinar a relevância que, para o estudo das transformações culturais provocadas principalmente pelos objetos artísticos, podem ter algumas das propriedades que os fenômenos comunicativos de nossos dias assumem quando constatamos que neles a ideologia aludida se apresenta como uma lógica do simbólico. Advertimos porém, que o corpus no qual foi inspirado este exame é bastante limitado, já que as observações sempre terão como referencial central obras e idéias apresentados em dois eventos promovidos pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – Primeiro Congresso Internacional de Televisão e Educação e Segundo Diálogo Cinevídeo, ambos realizados em 1993– e, naturalmente, nas experiências de docência e pesquisa que vimos realizando há mais de vinte anos, na USP, sobre a imagem, os multimídia e a intertextualidade.

Do ponto de vista das ciências da linguagem, os multimídia atribuem às mensagens características de heterogeneidade semiótica,

fator determinante de particularidades sobre as que serão concentradas. Assim, se tomamos como exemplo a obra *Venus and Milo*, no ato comunicativo que ela instaura temos uma complexa confluência de sistemas semióticos: o habitat em que se reproduzem obras famosas – O Nascimento de Vênus, de Boticelli e o discutido *ready-made*, de Marcel Duchamp – construído a partir da junção de uma roda dianteira de bicicleta e de um banco – a perspectiva em abismo no qual se movem utensílios fantásticos – formas e configurações plásticas que se movem harmoniosamente ao compasso de ritmos ditados pela edição eletrônica, a gestualidade absurda de Milo que desenha iconografias singulares e, para não citar mais, a melodia cromática fazendo visível as pulsações sonoras. Todas essas coisas conferem à mensagem uma indiscutível heterogeneidade. Formam, conseqüentemente, uma mensagem na qual se acoplam vários sistemas comunicativos. Deles, três, no caso, são fundamentais: o dos signos icônicos, o dos signos plásticos e o dos signos cromáticos.

A concatenação das unidades de todos esses sistemas plasma seqüências que parecem ter a missão de editar as páginas de um livro singular que deve ser folheado cuidadosamente pelo espectador. Nesse sentido, a heterogeneidade semiótica do texto audiovisual construído pelo videomaker requer, sem dúvida, um elaborado exercício de decodificação. Em princípio, não se trata somente de identificar cada um dos códigos que integram a mensagem e, dado esse passo, decifrar os significados que cada um deles comunica. A tarefa interpretativa é muito mais árdua, já que o leitor, se deseja introduzir-se no espaço de significação que tais sistemas estruturam, lhe cabe também a missão de entrar em contato com o conteúdo resultante de uma complexa interação das unidades de código que aí se atualizam. Mesmo que o entendimento particularizado de cada um dos códigos represente, sem dúvida, uma inestimável conquista de leitura, não é recomendável, em nome de uma compreensão

global, lidar, isoladamente, com os significados que cada um desses sistemas veicula através de um suporte expressivo, no caso eletrônico, no qual todos se combinam funcionalmente. Se trata, acima de tudo, de aproximar-se cada vez mais ao processo de significação que se entrelaça no que chamamos tela e por esse mecanismo de aproximação chegar até os recônditos mais escondidos da informação e da significação.

5 A imagem entre a interação e simultaneidade

Sob essa perspectiva teórica, o processo de produção protagonizado por um emissor que manipula os multimídia não concentra seus poderes na figura de uma pessoa ou de uma entidade kafkiana. O espaço semiótico definido pela heterogeneidade põe em evidência uma interação cuja conseqüência mais relevante consiste em colocar o expectador diante de uma pluralidade de perspectivas que se oferecem simultaneamente. Aquele tipo de composição feita por um pintor do século XVI que encaminhava ao monarca europeu um quadro em que se representava uma mulher desnuda com a seguinte carta: vossa majestade não fique triste, porque em breve lhe enviarei outro no qual essa mesma mulher aparecerá pintada em posição frontal.

A obra *Venus and Milo*, nos coloca, enquanto paradigma da contemporaneidade, diante de uma deslumbrante conquista tecnológica, fruto dos multimídia, certamente, mas que se impregna de uma transcendência cujo humanismo talvez seja o efeito das transformações culturais que o homem vive perseguindo desde os tempos mais remotos. Podíamos, por exemplo, reproduzir algumas das configurações dos códices astecas e nelas encontraríamos esse mesmo desejo de simultaneidade de pontos de vista desejados pelo pintor renascentista. Mas se retrocedemos a séculos mais remotos, o desejo persiste e se nos detivermos a pensar na impressão que

nos deixam muitas das obras de vanguarda constataremos também que o espectador do século XX sente, com a mesma ansiedade dos homens mais primitivos, que sempre falta algo à obra que contempla, carece de alguma dimensão não vivida e se apresenta, com frequência, como um sonho mal contado. Essa insatisfação, como vai ser tentado mostrar a seguir, traduz uma irrefreável necessidade de conquistas e estas sobredeterminam um constante jogo de inversões, algo a que Lévi-Strauss se refere com frequência quando nos fala dos processos culturais.

Já que estamos falando de linguagens visuais convém sublinhar que representar um objeto ou uma pessoa não equivale a decidir sobre que parte do objeto ou da pessoa deverá ser visível. É necessário determinar também as partes que deverão permanecer invisíveis. Nesse jogo se enreda, sem dúvida, o desejo. Mas, por outro lado, nesse vaivém se engendra a possibilidade da inversão. Assim, no famoso quadro de Velázquez, intitulado *Las meninas*, o que mais mereceu atenção dos críticos, principalmente a partir do clássico comentário de Michel Foucault, foi o espelho que se confunde com um quadro, o espelho que traz à cena dos personagens visíveis outros personagens situados fora do espaço representado no quadro. Poucos se fixaram no pote de barro vermelho que, em bandeja de prata, é oferecido por Dona Maria Agustina Sarmiento à Infanta Margarida.

É significativo que Velázquez tenha colocado o pote num ponto central do itinerário seguido pelo olhar de quem contempla o quadro. Nesse lugar o utensílio se faz suficientemente visível para que não haja dúvidas no que se refere a sua identidade de vasilha. Sem dúvida, o conteúdo do pote de argila que se pode morder, como já observou alguém, mantém o seu conteúdo invisível. Vão ser necessários alguns séculos para que a arte e o engenho – e por que não dizer, a criatividade e a técnica – de outro artista nos pinte esse pote e, ao mesmo tempo, nos faça o seu conteúdo visível. Trazendo ao olhar a interioridade invisível

do pote velazquiano, Picasso descortina o espetáculo da simultaneidade de pontos de vista, técnica que os multimídia passaram a explorar com obstinada persistência. Esse jogo de inversão, de resolver o conteúdo para transformá-lo em novo continente parece ser uma das grandes conquistas conseguidas pelas constantes lutas expressivas que a heterogeneidade semiótica das multimídias empreende em nossa época a todo instante e que se renova com inusitada frequência, como se renovam *Las señoritas de Avignon* – *The art of Dream* – nas imagens eletrônicas de David Haxton.

6 A imagem entre sujeitos

A inversão, sem dúvida, pode ser vista como sinal que fica do conflito ou do jogo entre sujeitos. Assim, se considerarmos os pressupostos da chamada escola de Palo Alto, os objetos nascidos dos multimídia sobredeterminam um tipo de observador cuja subjetividade associada e, nesse caso, o que é objetivo é a relação entre observadores ou, em outras palavras, a inter-subjetividade. No texto intitulado *Venus and Milo*, que acabamos de ver, é um objeto cultural que nos olha também, algo semelhante ao que queria Antonio Machado quando nos dizia que o olho que um vê não é simplesmente olho porque o vemos, e sim porque nos vê. Dessa maneira, o objeto observado empreende com seu observador uma relação intersubjetiva, um vínculo no destinatário da mensagem, enquanto produtor, se faz uma espécie de ausência presente através de um conjunto de marcas caracterizadoras de sua individualidade ou de sua subjetividade. Tal traço pode ser de diferentes modos, mas o que nos interessa nesta oportunidade é, uma vez admitido o vínculo existente entre dois sujeitos, reconhecer que o objeto cultural, transformado em ato comunicativo, não tem como propriedade objetivadora estabelecer, com exclusividade, a direção que vai da mensagem ao destinatário. Parece evidente, em vista do jogo de intersubjetividade, que o

objeto legítima, também, outros rumos, principalmente o que vai do objeto aos rincões mais ocultos do sujeito produtor. Convém dizer, por conseguinte, que uma mensagem, seja fruto de uma linguagem ou de uma pluralidade de linguagens, instaura direcionamentos que sobredeterminam as relações de intersubjetividade no tempo e no espaço. Essa pluralidade, como se verá a seguir, desempenha um papel relevante nos processos educativos.

7 A intersubjetividade semiótica

Partindo de pressupostos semióticos, a intersubjetividade é fruto, em primeira instância, das transformações que um sujeito operador realiza mediante o procedimento de alterar a precária estabilidade dos sujeitos de estado. Num relato, por exemplo, feito por uma criança ou por um adulto, a fábula avança a partir do instante em que o estado de conjunção ou disjunção de um sujeito com seu objeto de valor se transforma. Na chamada Escola de Paris, já é um cânone a seguinte fórmula:

$$S1 — [S2 — (S1 Ov)]$$

S1 é um sujeito de estado que mantém com seu objeto de valor uma relação de conjunção ou disjunção que deverá ser alterada por S2, sujeito operador que tem a capacidade de transformar a relação mencionada de modo a provocar um novo estado, fato que na fórmula se expressa (S1 Ov). Mas para que tal operação seja possível é necessário modalizar esse programa narrativo, isto é, que no jogo das relações interfiram verbos como querer, poder ou desejar.

Com esse procedimento, o sujeito de estado, enquanto sujeito que quer uma coisa, recebe, para consegui-la, a ajuda de um sujeito operador. Caso o sujeito de estado venha a conjuntar-se com o objeto de valor, o resultado constitui uma sanção. Se isso não ocorre, estaremos diante de um fracasso, embora se

reconheça que, mesmo assim, a fábula contada avançou.

8 O ensino como relato

Imaginemos, para que a questão fique mais clara, um relato no qual um menino quer aprender como veio ao mundo. Existem, sobre esse tema, uma diversidade de narrativas, sendo a história da cegonha a mais conhecida. Mas hoje em dia essa fábula não é acreditada nem pelas crianças consideradas as mais inocentes, já que temos que admitir que os sujeitos operadores de nosso tempo, sejam os pais ou os professores desse menino, modalizam, através de um saber mais aberto e talvez mais humano, as relações de disjunção que o menino vive cada vez que faz uma pergunta acerca de sua origem ou da origem biológica de outros seres. Evidentemente, o relato assim estruturado não só nos serve para pôr em funcionamento os papéis do sujeito de estado e do sujeito operador, mas ilustra também a importância de que se reveste a relação intersubjetiva do ensino ou em outras situações sociais. Sem dúvida, a responsabilidade de um professor é enorme, mas, para que essa responsabilidade aflore com pujança no esquema de um programa narrativo como o que acaba de ser exposto, deve-se precisar melhor os mecanismos de modalização, pois, em geral, se atribui uma direção única à relação entre os sujeitos de um processo educativo: a que traça o vetor hipotético que vai do menino ao objeto de valor. Este parece ser um ponto crucial para analisar o papel que desempenham as imagens nas práticas de ensino de nosso tempo.

Há alguns anos um pensador como Norman Freeman (*Strategies of representation in young children*, Londres, Academic Press, 1980) nos dizia que existem muitas teorias mediante as quais os adultos tratam de explicar tudo o que as crianças expressam através dos seus desenhos, mas que essas teorias geralmente se baseavam em pressupostos sistematicamente montados pelas

peças e não nas teorias que as próprias crianças tinham em mente quando pintavam. Tal constatação manifesta uma tendência interpretativa que ainda tem atualidade, já que grande parte dos professores de nossos dias a põem em prática cada vez que se entregam à tarefa de comentar os desenhos feitos pelas crianças em sala de aula. É verdade, sem dúvida, que vários pensadores, como reconhece Alice Dutra Pillar, em tese recentemente realizada na Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo (Desenho e Construção de Conhecimento na Criança, ECA, USP, 1994), que, de acordo com premissas estabelecidas por Luquet, Piaget, Freeman, Duborgel, Kamiloff-Smith e Korzenik, os construtivistas admitem que o conhecimento nasce da interação do sujeito com o objeto e da organização que o protagonista da interação faz de suas experiências. Mas o que particularmente interessa neste momento não é precisamente essa interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, interação na qual, no fundo, o sujeito tem um papel reflexivo, pois, se consideramos a fórmula do programa narrativo, isso passa precisamente quando o sujeito de estado e o sujeito operador são o mesmo personagem. O que aqui em particular interessa é uma intersubjetividade que traz ao terreno da interação dos personagens: de um lado, a criança e, do outro, o professor.

9 Intersubjetividade e paixão

No caso do ensino e da aprendizagem, a intersubjetividade, para ser autêntica e funcional, deve, além de alterar a direção única assinalada, propiciar intercâmbios afetivos cujo conjunto de interesses seja íntimo. Não se chega ao outro sem paixão, sem cultivar essa intercessão de sentimentos que resulta da união de traços tímidos de personalidades diferentes. Se no processo de aprendizagem a criança deseja conjuntar-se com o objeto de valor, não é menos verdade que o professor, na acepção mais cabal dessa palavra, acompanha a expectativa do

discípulo com uma intensidade de desejo tão grande como a que sente o aluno em seu afã de conhecer. Essa reciprocidade, convém adverti-lo, não surge exclusivamente de uma atitude previamente assumida. Suas raízes são mais fundas, pois ela emana, considerando o modelo usado, da sobremodalização que recai sobre as personagens que atuam nessa extraordinária fábula que se constrói a partir das práticas de ensino e aprendizagem. Quando o saber ensinar e o querer aprender se conjuntam é porque a paixão, rompendo qualquer tipo de barreira, se desen-cadeia. Ao suceder isso, a intersubjetividade se nivela e a aventura de viver aprendendo ou ensinando adquire, finalmente, sentido.

10 Imagem e sobremodalização

O fato de que a imagem se refira ao imaginário é visto por muitos pedagogos como algo negativo. Isso porque a pedagogia teria, na opinião dos que pensam assim, a finalidade de controlar e transmitir a informação. A imagem, em virtude de sua forte carga afetiva, perturbaria tanto o controle como a transmissão das informações. Em outras palavras, resulta inconveniente que o sujeito operador, enquanto dono do saber, utilize a imagem para transformar o sujeito de estado. Tal entendimento esconde, sem dúvida, uma atitude autoritária que merece ser condenada.

Esquecemos, muito freqüentemente, que todo processo cognitivo comporta uma dimensão afetiva que fornece energia necessária para sua realização. Deste ponto de vista, se a modalização, no relato do ensino – e que conste aqui se defende a idéia de que o ensino é uma narrativa – se efetua unicamente através do saber, temos que admitir que a transformação conseguida sempre será incompleta, sempre será um processo cujo fruto tem o sabor amargo das imposições, tenha-se ou não consciência disso. Se queremos transmitir à criança informações que lhe sirvam de algo para entender sua origem não devemos eliminar a dimensão afetiva. Dela depende,

em última instância, o valor humano dos objetos com os quais a criança se conjuntará no transcurso de sua vida. Sobre isso, não há dúvidas.

Com respeito ao dito, a reciprocidade das relações intersubjetivas se manifestará somente quando a sobremodalização produzida pelo saber e a paixão conduza às transformações que configuram o relato do ensino. Um exemplo muito simples poderá servir para esclarecer alguns aspectos desta questão. Suponhamos um desenho de observação feito por um menino de cinco anos. Um desses tantos desenhos reproduzidos pelos livros que tratam do ensino e em especial do papel que a arte desempenha nos processos de aprendizagem. Em geral, essas imagens deformam as figuras representadas. Nelas, a cabeça de um ser humano, digamos, surge como algo que se distancia da redondeza que essa parte do corpo tem numa fotografia. Se tomássemos por referência a iconicidade e aplicássemos à figura desenhada pelo menino o conhecimento da retórica, diríamos, entre outras coisas, que o desenho caracteriza um desvio. Um adulto não vê seguramente as coisas dessa maneira porque a tradição pictórica ocidental lhe ensinou um conjunto de regras adequadas para pintar uma cabeça com verossimilitude. Achamos que a criança precisa aprender essas regras para pintar com perfeição e, provavelmente, nos esquecemos que ela não está interessada nesse saber, pois sua maneira de ver o mundo é afetiva, é passional. Por isso, se queremos introduzir-nos com autenticidade na aventura do relato do ensino, a primeira coisa que devemos fazer é sobremodalizar nosso poder. Unir o cognitivo ao afetivo e realizar, com o auxílio desse abraço, uma viagem de regressão que nos leve até o limite do menino. Viver, ainda que seja ilusoriamente, a impressão de que nos situamos no ponto de vista de quem nos vê dessa maneira e, uma vez ali, aproveitar com unhas e dentes a experiência emotiva que se plasma na imagem. Somente assim estaremos preparando-nos para representar com eficácia nosso papel de sujeitos opera-

dores e dar início à tentativa de transformar, com eficácia, esse sujeito de estado que, no relato do ensino, nos foi colocado em frente.

11 Uma hipótese como conclusão

Enfim, a imagem rompe distâncias, ultrapassa a sala de aula e se converte em valioso instrumento para as práticas educativas. Ela é a escritura mais eficaz do nosso tempo e graças a ela podemos compreender que a sobremodalização aqui mencionada é fruto da intervenção pulsional no relato do ensino. Tal crença mereceria uma grande discussão ■