

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DOS SENTIDOS DO VER A PARTIR
DA PERCEPÇÃO DE *LAS MENINAS***

DISSERTAÇÃO

Laci Cecilia Seibert

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**A FORMAÇÃO DOS SENTIDOS DO VER A PARTIR DA
PERCEPÇÃO DE *LAS MENINAS***

por

Laci Cecilia Seibert

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Política e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação
de Mestrado**

**A FORMAÇÃO DOS SENTIDOS DO VER A PARTIR DA
PERCEPÇÃO DE *LAS MENINAS***

elaborada por
Laci Cecilia Seibert

**como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Educação**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr^o (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Nadja M. A. Hermann, Dr^a (PUC-RS)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dr^a (UFSM)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 25 de março de 2008

Porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver – eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, (...) que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana...sua missão seria partejar “olhos vagabundos”.

(Rubem Alves)

AGRADECIMENTOS

Agradeço.....

..... a Deus pela sabedoria e a minha família pela confiança e estímulos...

Ao Vanderlei pelo companheirismo e compreensão...

Ao Prof. Amarildo pela oportunidade, orientação e incentivo para construir caminhos diferentes e desenvolver o espírito de pesquisadora...

Ao Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação pelo apoio, amizade e construção de conhecimento...

À Eliane pela disposição e amizade, por me auxiliar nos momentos em que precisei...

A banca examinadora pela disposição de avaliar e oferecer caminhos para auxiliar na qualificação desta pesquisa...

Aos amigos que me acompanharam e incentivaram...

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos e apoio...

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A FORMAÇÃO DOS SENTIDOS DO VER A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE *LAS MENINAS*

AUTORA: LACI CECILIA SEIBERT

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e local da defesa: Santa Maria, 25 de março de 2008

O estudo consiste na realização de um percurso interpretativo pela obra *Las Meninas*, de Velásquez, e a releitura de Waltércio Caldas intitulada *Los Velásquez*. Busca-se debater as contribuições de uma educação nos sentidos do perceber com auxílio da hermenêutica como arte da compreensão, tendo em vista uma proposta de aprendizagem do ver no agir pedagógico contemporâneo. Ao analisar as imagens, procura-se averiguar as possibilidades formativas da visão a partir da atitude de Foucault frente à leitura que realizou da obra *Las Meninas*. Enquanto o filósofo dá ênfase ao 'olhar interior', constituído pela nascente episteme moderna - com o apagamento do olhar na perspectiva do objeto -, Caldas enfoca o universo do olhar 'exterior' - caracterizado pela ausência de subjetividade e a descentralização do sujeito, devido ao hiperpanoptismo atual. A crítica de Habermas a Foucault indica uma saída às aporias da reificação do sujeito, que pode ser estendida também ao universo (de reificação) do objeto. A proposta habermasiana aponta para uma dimensão intersubjetiva na constituição do sujeito com auxílio do Outro. Deste modo, os potenciais do 'ver a si mesmo' e o 'ver o entorno externo' nos levam a pensar o Outro como a educação, esta vista enquanto formação. A inversão do olhar, propiciada pela interpretação dos fatores internos e externos das imagens apresentada neste estudo, propõe uma mudança nos hábitos de observar a nós mesmos e ao mundo. Esta é a função da arte, nos incitar a perceber de maneira diferente o conhecimento e a se relacionar de maneira diversa com ele, e assim perceber o Outro como imagem que nos interpela à formação estética do agir humano.

Palavras Chave: Filosofia, Educação, Arte.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE FORMATION OF SENSES OF SIGHT FROM THE PERCEPTION OF *LAS MENINAS*

AUTHOR: LACI CECILIA SEIBERT

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Date and Place of Defense: Santa Maria, 25 march 2008

The study consists of the realization of an interpretational path through the work *Las Meninas*, by Velásquez, and Waltércio Caldas' interpretation titled *Los Velásquez*. A debate is attempted of the contributions of an education in the senses of perception, aided by hermeneutics as the art of comprehension, having in sight a learning proposition of seeing in the contemporary pedagogical act. By analyzing the images, an inquiry is attempted on the formative possibilities of sight from Foucault's attitude towards his reading of *Las Meninas*. While the philosopher emphasizes the 'inner look', constituted by the rising modern episteme – with the erasing of the look in the object's perspective – characterized by the absence of subjectivity and the decentralization of the subject, due to the current hiperpanoptism. Habermas' critique to Foucault indicates a way out of the dead ends of reification of the subject, which can be extended to the universe (of reification) of the object as well. Habermas' proposal points towards an intersubjective dimension in the constitution of the subject with the aid of the Other. This way, the potentials of 'seeing oneself' and 'seeing the outside' lead us to think the Other as education, seen as formation. The inversion of the look, made possible by the interpretation of internal and external factors of the images presented in this study, propose a change in the habits of observing ourselves and the world. That is Art's function, y inciting us to perceive differently the knowledge and relating differently with it, thus perceiving the Other as an image that intertwines us with the aesthetic formation of the human act.

Key words: Philosophy, Education, Art

INDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- (p. 28) VELÁSQUEZ, Diego. **Las Meninas**. 1656. Óleo sobre tela.

Dimensões: 318 x 276cm. Museu do Prado, Madri.

Figura 2- (p. 43) CALDAS, Waltércio. **Los Velásquez**. 1994. Pastel sobre papel, vidro transparente e moldura de madeira. Dimensões: 130x95x6cm. Coleção Beatriz Bracher, São Paulo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO TEMA	10
Abordagem metodológica – hermenêutica como arte da compreensão.....	18
CAPÍTULO I – AS PRÁTICAS DO VER NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	25
1.1 – Teorias de Foucault a respeito do sujeito moderno.....	26
1.2 – <i>Las Meninas</i> de Velásquez: a indicação de um devir.....	30
1.3 - <i>Las Meninas</i> no contexto de Foucault.....	34
CAPÍTULO II – UM OLHAR AO EXTERIOR: UMA RELEITURA DE WALTÉRCIO CALDAS	44
2.1 – Panóptico atual	50
CAPÍTULO III – RAZÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS COMO CRÍTICA A RAZÃO CENTRADA NO SUJEITO.....	58
3.1 – Relato de Habermas sobre a leitura de <i>Las Meninas</i> de Foucault.....	61
3.2 - Proposta de Habermas como saída da razão centrada no sujeito.....	66
CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DOS SENTIDOS DO VER.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	87

Apresentação do tema

Há olhares que se direcionam a nós, nos vigiam, olhares que influenciam no que fazemos, sem nos darmos conta de que poderíamos retribuir a este olhar. Alguns olhares constituem a interioridade a partir do exterior, como em *Las Meninas*, e outros enfocam o exterior, como a releitura de Waltércio Caldas. Normalmente nos prendemos a estes modos de ver, sem nos posicionarmos na possibilidade de ver o Outro como um Outro em sua alteridade. Frente a estes aspectos, a intenção central dessa pesquisa consiste em investigar as possibilidades de uma formação dos sentidos do ver e do perceber diante das infinitas propostas imagéticas com as quais convivemos e que são oriundas tanto da arte quanto de fontes comerciais e do entretenimento, ou seja, o perceber as imagens no período contemporâneo. Isto indica que esta pesquisa não está direcionada apenas a arte-educadores, porém aos educadores de diferentes áreas. A premissa de uma formação dos sentidos do não permanece apenas no universo artístico. Busca-se debater sobre as contribuições de uma educação dos sentidos do perceber, com auxílio da arte, no agir pedagógico contemporâneo, tendo em vista uma proposta de aprendizagem do ver. Nesta proposta a leitura estética tem a finalidade de perseguir o esclarecimento (*Aufklärung*), ou seja, buscar o desenvolvimento da autonomia do indivíduo e sua capacidade de superar os obstáculos mercantilistas.

Busca-se fazer um percurso interpretativo pela obra *Las Meninas* de Velásquez e a releitura *Los Velásquez* de Waltércio Caldas, salientando as relações entre as mudanças nos quadros e as transformações sociais e culturais, buscando elementos para formar os sentidos do ver. Lembramos que o nome da obra *Las Meninas* se deve a que no espanhol arcaico 'meninas' significava serviçal (pajem), pessoas que prestavam serviço a nobreza e a acompanhavam. Por isso que as infantas na imagem de Velásquez foram denominadas meninas. A obra parece uma homenagem a criadagem. Com as contribuições de Foucault¹, aprendemos a olhar

¹ Foucault foi filósofo e professor, escritor de vários livros situados na filosofia do conhecimento. Suas teorias sobre o poder, saber e sujeito romperam com concepções defendidas na época. Trata principalmente da teoria do poder, para o filósofo francês o poder não apenas reprime, mas produz

no interior de nós mesmos e compreender determinadas relações de poder, bem como a própria constituição do sujeito. Já com Caldas alcançamos a capacidade de desocultar às objetivações presentes no super-panóptico atual. Como redenção a estes processos indicamos a teoria de Habermas que tem em vista a dimensão intersubjetiva. Esta atitude vai ao encontro dos propósitos da arte, uma maneira de perceber a realidade e enfrentá-la, nos possibilitando um modo diferente de compreensão e relação, procurando superar a consolidação de questões como sujeito-objeto e de reificação. Com base no auxílio da perspectiva hermenêutica, como arte da compreensão, tem-se como propósito inicial discutir a premissa de que as mudanças ocorridas na arte acompanham as transformações do olhar e que, assim, nos capacitam a um entendimento mais complexo, além de compreender o estranho e a alteridade partindo da própria obra de arte.

A hermenêutica do quadro *Las Meninas*, de Diego Velásquez, será realizada com auxílio das interpretações de Michel Foucault, no primeiro capítulo do livro *As Palavras e as Coisas* (1992) e sua teoria do Panóptico em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1987). Além disso, será considerado também o IX capítulo de *O Discurso Filosófico da Modernidade* (2000) de Jürgen Habermas². Ambos os autores realizam uma interpretação do quadro de Velásquez, sendo que em Foucault temos uma interpretação direta, na qual a pintura de Velásquez é como um prenúncio da episteme moderna, que irá inventar e fundamentar o homem como sujeito, e ao mesmo tempo objeto de estudo (poder/saber). No caso de Habermas, indireta, pois ele realiza uma crítica à obra do filósofo francês. Para Habermas, há um limite na forma reflexiva do saber da época clássica, ou seja, o saber é “dependente da função representativa da linguagem sem poder abarcar o próprio processo de representação (...). Foucault destaca esse limite em sua surpreendente interpretação do famoso quadro *As Meninas* de Velásquez” (2000, p. 363-364).

Na questão da formação, buscamos entrecruzar os olhares da Filosofia, da Arte e da Educação com premissas de obter novos mundos interpretativos

efeitos de verdade e saber, constituindo praticas e subjetividades.

² Habermas é um dos principais filósofos da atualidade. O filósofo alemão é herdeiro da segunda geração da Escola de Frankfurt. Habermas propõe um paradigma comunicacional, e sua obra aborda temas sobre política, ética e comunicação. Busca superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa.

possíveis. A formação aponta na direção de um ideal para alcançar uma formação integral. Para Rothen & Schulz,

A formação do ser significa a humanização do homem, por meio do desenvolvimento, do seu potencial para as virtudes e a prática dos valores, ou seja, a dinamização da dimensão ética (*e poderíamos acrescentar estética*) e política. A formação não é um dado, mas uma construção, um processo, não necessariamente contínuo, linear, dependente da cosmovisão adotada. Destacamos que implica a pedagogia, a metodologia, que, no campo da educação, para os gregos, era a Paidéia (2006, p. 106, grifo nosso).

Desta forma, os indivíduos se tornam cientes das riquezas presentes em suas comunidades, apreciam e se apropriam de códigos e vocábulos de diferentes tradições culturais que lhes permitem expandir o conhecimento. Neste processo de formação o indivíduo busca a alteridade, tendo em vista um sujeito não monológico, mas um sujeito que necessita do Outro e das manifestações culturais. A formação que propomos vai além da educação, pois engloba questões culturais, e nesta pesquisa especificamente a Arte.

Além da formação, focamos na pesquisa a percepção, a qual auxilia na apreensão e interpretação do mundo exterior e interior, e, desta forma, desmistifica os estímulos que recebemos. Ou seja, é o modo como vemos o nosso entorno e construímos em nós a representação e o conhecimento das coisas. Com a percepção, estamos em constante processo de aprendizagem. Deste modo, a percepção tem seu papel na formação e na compreensão de cada contexto, pois consegue apreender com a educação valores que vão além da objetivação. A realidade nos mostra uma diversidade de imagens que confundem e atordoam. Para combater tal desorientação criada pela diversidade do real, a arte nos apresenta formas esquemáticas que nos permitem recordar e reconhecer algo familiar por meio do estranhamento. O contato com diferentes produções e culturas pode contribuir para ampliação de nosso olhar e das variações dos modos de ver para alterar nossa percepção da realidade.

Com a releitura do artista contemporâneo brasileiro Waltércio Caldas³ da obra de Velásquez, apresentada na pesquisa, almejamos auxiliar na reflexão e no auto-esclarecimento da educação diante da descentralização do sujeito, característica do período atual. Nossa posição parte da ação comunicativa e da hermenêutica de Habermas, baseados nos livros *Teoría de la acción comunicativa* (2003a, b) e *Dialética e Hermenêutica* (1987), para discutir o rompimento que se estabelece na reflexão contemporânea na relação sujeito-objeto. Com essa atitude hermenêutica se propõe uma revitalização daquilo que é ensinado na escola, uma possível construção interativa do conhecimento e a alfabetização visual. Usando a hermenêutica como abordagem metodológica, o pensar é posto num viés pragmático, porém sem ignorar diferentes experiências e áreas do conhecimento, em especial, nesta pesquisa, a experiência estética. Assim, nos centraremos em questões como imagens, sujeito, e educação, sendo a intenção do estudo a formação dos sentidos do ver, propondo uma interpretação das imagens no período atual. Deste modo, nossa abordagem envolve formas de leituras textuais e imagéticas, abrangendo questões educacionais e culturais. A imagem será utilizada neste estudo como texto a ser interpretado. Portanto, não será exatamente uma pesquisa bibliográfica, pois, com formação acadêmica em Artes Visuais, pretendemos fundamentalmente realizar uma hermenêutica da obra de arte *Las Meninas* em dois momentos distintos. É no sentido de olhar para recriar e ressignificar que propomos uma alfabetização visual.

Para inserir essa discussão no debate, vamos partir do argumento de Jameson⁴ que em seu texto *Transformação da Imagem na Pós-Modernidade* (2001) faz uma retrospectiva dos momentos do olhar com relação à mudança de perspectiva da imagem. São os momentos colonial (com Sartre), burocrático (com Foucault) e o atual (com o próprio Jameson). Estes momentos de certa forma nos influenciaram na escolha da imagem a ser analisada neste estudo e sua análise em diferentes fases, aqui com a escolha da releitura de Caldas. No primeiro momento

³ Artista brasileiro cria objetos e fotografias de caráter conceitual. Seus objetos, livros de artistas, desenhos e objetos/esculturas, são conhecidos pela crítica nacional e internacional provocam uma inquietação ao espectador. Suas obras rompem com alguns conceitos e 'hábitos' artísticos auxiliando na inquietude do olhar e numa formação estética. O artista gera interrogações sutis para cada espectador, nos ensinando a ver para além do que o hábito nos ensina.

⁴ Frederic Jameson é um dos mais conhecidos críticos da cultura contemporânea. Analisa as formas de produção simbólica da sociedade a fim de compreender suas estruturas internas. Contrapõe à imediatez da apreensão superficial das imagens, a análise e o tempo necessários para a reflexão, para a ruptura com o senso comum e a possibilidade de se ir além do que pensamos ver.

da visão, segundo Jameson, o colonial (1950-1960), é através do olhar que se estabelece uma relação com o outro que problematiza a coisificação ou reificação, a conversão de um sujeito visível em objeto, como no mito do olhar petrificante da Medusa⁵. Assim como na cena de enfrentamento da Medusa, Perseu conseguiu encará-la somente no próprio reflexo do escudo. Ao transformar outras pessoas em coisas através do olhar tem-se uma relação de dominação e submissão, que Sartre denominava de sadismo e masoquismo, a qual acreditamos somente ser superada quando se devolve o olhar.

O crítico deste período é Sartre e, em suas teorias, o olhar não é neutro. Ele avalia e atribui julgamentos de valores que podem ser verdadeiros e falsos, e por isso o Outro constitui o indivíduo visto através de seu olhar. Ao ver o Outro, eu o concebo em um contexto, ele se refere a mim e a alguma coisa além dele próprio. Este processo o torna sujeito além de sua objetividade. Quando sou olhado é minha objetividade que prevalece, ao ser alvo de um olhar sou uma coisa e perco a liberdade. Desta forma, a experiência de ser olhado se torna primária e, o meu olhar, secundário. O fato de postular a visibilidade como colonização neste período se deve por lhes descrever nos termos de uma dominação, “na medida em que o fato da coisificação é compreendido como aquilo ao qual o outro (ou eu mesmo) deve necessariamente se submeter” (JAMESON, 2001, p. 108). Para Rossatto (2006), a teoria sartreana sinalizaria o estágio do confronto neocolonial de alteridades, que tem como cenário o século XX, “neste estágio, o outro-colonizador busca eliminar o outro-colonizado mediante a construção e apropriação de sua imagem; e, em reação, o outro-colonizado reagiria afirmando sua própria visibilidade” (Ibidem, p. 162). A saída desta situação do olhar que objetifica (petrificante) para Sartre é a imaginação, que produz a liberdade permitindo inserir o vazio na reificação.

No segundo momento da visão, de acordo com Jameson (2001), anos 60 e 70, o visível se torna o olhar que busca a mensurabilidade do outro. O fato de ser olhado é generalizado e separado do ato de olhar.

⁵ A Medusa tinha poderes que chegavam a petrificar a quem a olhasse, mesmo com a cabeça decepada. Seu sangue tinha capacidade de matar e ressuscitar pessoas. Era uma das três Górgonas, mas apenas ela era mortal. No lugar de cabelos, a Medusa tinha serpentes. Perseu foi encarregado de decepar a Medusa, e para isso usou sandálias aladas e escudo de bronze, cujo reflexo permitiu neutralizar o olhar petrificante.

A tentativa de Foucault de traduzir a análise epistemológica numa política de dominação e de relacionar conhecimento e poder tão intimamente de modo a fazer com que eles pareçam inseparáveis, agora transforma o olhar num instrumento de medida (JAMESON, 2001, p. 129).

Ser olhado torna-se um ato de submissão, a visibilidade garante a força do poder do outro exercido sobre ele. Isto é percebido na metáfora do Panóptico e no poder disciplinar debatidos por Foucault. Esse momento será decomposto na reflexão desenvolvida no capítulo I deste estudo.

Já o terceiro momento da visão, segundo Jameson (2001), é o atual. Para o autor, houve uma expansão prodigiosa da cultura por todo o reino social, ao ponto em que tudo em nossa vida pode ser considerado como tendo se tornado cultural. No período atual prevalece a ausência de mediações, as intensidades, a sobrecarga sensorial, a desorientação, a mistura de códigos e os significantes desconexos da cultura. Para o autor, a transformação da realidade em imagens e fragmentação do tempo resulta numa série de presentes perpétuos. Seria o paradigma da esquizofrenia, cuja experiência é de materiais isolados, desconectados e que não se articulam numa seqüência coerente. A experiência imediata e indiferenciada da presencialidade que conduz a sensação de intensidades. Tendo em vista os momentos da imagem segundo Jameson (2001) que serão percebidos no decorrer do texto, pela proximidade dos períodos traçados neste estudo, nos centraremos na segunda e terceira etapa de formação do olhar, explorando a teoria de Foucault exemplificada com a análise do quadro *Las Meninas*, de Velásquez, e a seguir a transição dessa perspectiva para releitura dessa obra de Velásquez por Waltércio Caldas. Apesar de que a teoria da reificação se aproxima do primeiro momento da transformação do olhar segundo Jameson (2001), no qual ocorre a coisificação do Outro.

As propostas para as práticas pedagógicas envolvem a compreensão das obras de arte e também sobre o significado das imagens, agora não mais tratadas apenas como representações da realidade, mas como construção de novas realidades. Na abordagem crítica, as imagens não são estáveis ou passíveis de assegurar uma representação fixa. Neste sentido, concordamos com Hernandez (2007, p. 33) ao dizer que “a cultura visual estuda e investiga a imagem como via de acesso ao conhecimento, como experiência que realça realidades que de outro

modo passariam despercebidas”, ou seja, a cultura visual examina e questiona o papel da imagem na cultura, buscando diluir fronteiras. A expressão cultura visual está presente aqui pelo fato dela se referir a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Estes conceitos se aproximam do nosso estudo, pois nele está em foco a reflexão sobre maneiras de ver e visualizar as representações culturais e sociais, partindo de uma obra de arte. A cultura visual busca compreender fenômenos que transformaram as concepções de arte, cultura, imagem, história e educação e operam como mediadores de valores e identidades.

No capítulo I buscamos analisar a obra *Las Meninas* de Velásquez num viés contextualizado com a época em que foi realizada e a leitura de Foucault, no livro *As Palavras e as Coisas* (1992), ressaltando a episteme do contexto moderno. Para isto, o autor faz uma comparação com a episteme clássica, na qual o homem não se auto-representava. A obra de Velásquez apresenta diferentes interpretações, sendo bastante debatida a questão do olhar e ser olhado presente entre as personagens e o observador. Neste estudo, nos deteremos em questões de poder e relação sujeito-objeto presentes na obra pelo jogo de olhares e posição das personagens. Neste processo se percebe a constituição da interioridade a partir do exterior. Um dispositivo construído pelas redes de poder a partir de fora. Para facilitar a compreensão deste debate serão expostos alguns conceitos e estudos de Foucault relacionados com questões de poder, sujeito moderno e seus princípios de vigilância com fins produtivos e eficientes. Ao fazer estas reflexões percebe-se a presença do poder em diferentes contextos e distintas maneiras de ser usado, dependendo do período histórico e dos objetivos a serem buscados. Portanto, nos baseamos nos escritos de Foucault como ferramenta teórica e como sugestões de diferentes modos de pensar e ver sobre nossa realidade não somente sócio-culturalmas também individual.

A releitura de Waltércio Caldas será apresentada como um contraponto no segundo momento, neste salientamos a imagem no contexto atual. A releitura de *Las Meninas*, de Caldas, nos demonstra um vazio, uma ausência de personagens e um espaço que nos possibilita a visão do todo. A obra *Los Velásquez* nos leva a refletir sobre a descentralização do sujeito e o vazio no período atual, pois nela as personagens não aparecem, possibilitando a visibilidade total do ambiente, o olhar

exterior. Ou seja, o ver ganha força e é um dos maiores atrativos atuais, desfazendo a individualidade dos sujeitos, tornando-os objetos de visão. Esta característica nos leva a identificar que nos dias atuais o sistema Panóptico ainda persiste, está presente nas redes de comunicação e diferentes ambientes levando ao processo chamado de reificação.

No capítulo seguinte procuramos construir um paralelo entre teorias de Habermas e Foucault. Assim, pudemos alcançar uma compreensão mais aprofundada de alguns pensamentos de Foucault, bem como da crítica de Habermas diante destes. Neste momento também expomos a posição de Habermas diante da leitura de *Las Meninas* por Foucault, apesar de ser breve em seus escritos neste fato, o autor a cita em seu livro *Discurso Filosófico da Modernidade* (2000). Habermas considera generalizada a idéia de poder de Foucault e propõe uma nova teoria, a ação comunicativa. Esta pode ser desdobrada ao universo da obra de Caldas, na qual predomina a reificação absoluta. Deste modo, o autor sugere novos modos de entendimento das relações sociais. Temos de um lado a tentativa de clareamento da relação sujeito-objeto, neste caso o sujeito age sobre o objeto; e de outro lado uma proposta de ampliação do conhecimento por meio de interações comunicativas, numa relação sujeito-sujeito. Neste novo processo não predomina mais a posição de sujeito como dominador de objetos e situações, porém, a busca com auxílio da comunicação de que modo um sujeito com auxílio de outro podem chegar a um entendimento sobre algo no mundo.

Por fim, no quarto e último capítulo buscamos refletir sobre as questões de representação do sujeito e a relação sujeito-objeto e de como podem ser inseridos na educação dos sentidos do ver, além da sua importância no intercâmbio com o contexto social e o cultural, provocando a inquietude do ser. Acreditamos que inserir a leitura de meios audiovisuais e dar relevância à educação dos sentidos do ver são fatores indispensáveis diante da proliferação e veiculação de imagens e informações no período atual. Ao provocar o olhar se poderá alcançar uma inquietude e curiosidade dos atos de ver e perceber, incitando assim uma possível transformação das informações em conhecimento, quem sabe com sabedoria e uma relação com o Outro num processo de alteridade.

Portanto, a problemática deste estudo parte das seguintes questões: qual a relevância de uma educação do ver e do perceber? A arte nos capacita a um

entendimento mais complexo e profundo das coisas? E é possível demarcar alguns elementos para constituir uma educação dos sentidos do ver e perceber a partir das transformações dos conteúdos da obra de arte *Las Meninas*?

Abordagem metodológica – hermenêutica como arte da compreensão

No mundo moderno o conhecimento se apresenta como representação resultante da atividade do sujeito, abrindo variadas possibilidades de se referir ao objeto. “Nessa perspectiva, emerge o problema da relação entre sujeito cognoscente e objeto enquanto ser real, pois este último fica subordinado à representação. O sujeito aparece necessariamente como fundamento de toda a representação”, diz Hermann (2002, p. 17). Surge, assim, uma nova forma de proceder, em que o sujeito define os procedimentos para representar o objeto. Com o diálogo (elemento relevante da hermenêutica) percebe-se a diferença do *olhar objetivador*, o qual era uma forma de acesso ao mundo, um processo constante do período moderno. Característica que pode ser percebida na obra de Velásquez em foco nesta pesquisa, ou seja, um olhar que vigia, sendo uma evidência para uma teoria do poder. Diante das pretensões de objetividade, a hermenêutica tem como pretensão a recuperação do sujeito no processo conhecedor e descarta a idéia de domínio do sujeito sobre o conhecimento (proposta Iluminista). Essa recuperação se concretiza com a cisão moderna entre explicação científica e compreensão hermenêutica.

Assim sendo, propomos, nesse estudo, a compreensão hermenêutica como um processo de formação que se realiza através da linguagem. Defendemos que educar constitui uma abertura ao Outro e ao mundo. Desse modo, para Hermann “a hermenêutica expôs essa abertura em toda a sua radicalidade, apontando a história e a linguagem como elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo e de nosso aprendizado” (2002, p. 10).

Stein (1996) nos traz a origem etimológica da palavra *hermenêutica*, a qual pode conter diferentes sentidos, mas todos próximos ao significado fundamental de induzir à compreensão de algo por meio de palavras. O termo grego situa-se num

contexto religioso, derivado do nome Hermes⁶, o mensageiro de Zeus, a quem se atribuía a nobre missão de estabelecer comunicações ou de transmitir mensagens. A questão do compreender envolve pensar sobre as condições anteriores que possibilitam a relação entre sujeito e objeto, em que estes não se separam inteiramente. Assim, a teoria do conhecimento acaba sendo transformada por uma interrogação que a precede, e que visa o modo como um ser encontra outro ser, antes mesmo que esses dois se oponham sob a forma da relação sujeito/objeto. A hermenêutica migra da teoria do conhecimento para a teoria ontológica.

A obra de arte pode nos auxiliar no processo da compreensão. A arte se põe ao mundo com indícios de antecipar, é uma realização do futuro possível, latente no real. Ou seja, ela não reflete a realidade como um espelho, mas parte da realidade para situar-se no seu horizonte. Neste sentido, a função utópica da arte não é usada como algo impossível. Mas é o possível que ainda não é, porém pode vir a ser. Deste modo, a arte abre novas perspectivas sobre a totalidade do devir. A função da utopia é de manifestar aos outros que o real não se esgota de imediato. Assim, poder-se-á chegar ao estranhamento, o qual nos distancia em relação ao mundo comum e nos permite alcançar um novo modo de nos relacionarmos com o conhecimento, visível pelo olhar estético. O estranhamento é uma reação do olhar ao 'não-eu', instigando a curiosidade e o desejo de compreensão. A arte emancipa graças ao seu princípio e função de não utilidade (capitalista) e por isso ela é essencialmente utópica ao atingir uma totalidade não coerciva. Wolin (2002), ao citar Max Weber, diz que a arte dispõe a 'salvação' da vida diária, além das estratégias do 'racionalismo prático e teórico'. Segundo o autor, "Weber atribui uma *função redentora* especial à arte no mundo moderno, que, para as pessoas cultas, supera a religião para se tornar um local único de valor e significado máximos da vida" (Ibidem, p. 192). E mais adiante complementa, citando Adorno, que a utopia precedida pela arte pode trazer a autonomia, ou ainda romper com o egocentrismo que o sujeito propõe. "A arte emancipa, graças a seu princípio formal, aquele da 'articulação livre', ao invés do da 'razão instrumental'. (...) A arte redime os

⁶ O deus Hermes era venerado pelos gregos, pois o consideravam um defensor da humanidade perante o deus Olímpio. O nome tem origem de *herma*, palavra grega que designava os montes de pedra usados para indicar os caminhos. Uma de suas atribuições era a de mensageiro dos deuses, protetor das estradas, também era deus dos sonhos. Com a capacidade de se movimentar para lugares distantes, levava mensagens e trazia com ele a possibilidade de compreensão. Foi Hermes que deu a espada a Perseu, com a qual foi cortada a cabeça da Medusa, mais tarde exposta em Atenas como proteção aos inimigos.

elementos materiais do cotidiano, absorvendo-os dentro dos contornos libertadores de uma constelação estética” (Ibidem, p. 200). Considerando-se isso, partimos do conceito de utopia como possibilidade que permite um distanciamento perante os esquemas de poder. Propõe o reconhecimento de uma tensão constitutiva e uma espécie de institucionalização da desarmonia que a torna num projeto aberto (utópico).

Seguindo nesta direção, a tarefa da hermenêutica é estabelecer a racionalidade de uma verdade de um discurso que não pode ser provado nem empiricamente nem por meio de um fundamento último. Para Heidegger, na hermenêutica há uma compreensão que se antecipa a qualquer tipo de explicação. Esta compreensão prévia reconduz ao círculo hermenêutico ontológico-histórico, que reconhece um sentido antecipado e abre as possibilidades de leitura do mundo.

A interpretação de algo como algo funda-se, essencialmente, numa posição prévia, visão prévia e concepção prévia. A interpretação nunca é a apreensão de um dado preliminar isenta de pressuposições. (...) Em todo princípio de interpretação, ela se apresenta como sendo aquilo que a interpretação necessariamente já “põe”, ou seja, que é preliminarmente dado na posição prévia, visão prévia e concepção prévia. (HEIDEGGER, 1988, p. 207).

Heidegger confere um sentido positivo à estrutura circular da compreensão, indicando que se trata de uma estrutura do compreender relativa ao ser no mundo, que supera a separação entre sujeito e objeto. A compreensão é o próprio elemento humano. Para este autor, compreender não se trata do conhecimento do ser como sujeito (no esquema sujeito-objeto), mas o entendimento imerso numa totalidade ampla. O que implica em dar-se conta que o compreender é constitutivo da condição humana, é algo que pode explicitar-se na linguagem, como também faz parte do modo de ser no mundo. Para o autor, não há interpretações definitivas, variando de acordo com o período histórico e suas manifestações, bem como das pré-compreensões de cada intérprete, assim, a cada leitura e interpretação, um novo sentido é construído. Para Heidegger não se podem conceber as compreensões fora de um contexto histórico e social, ficando inseparável da experiência do intérprete. Sua filosofia é contra a autoconsciência e auto-representação característica do sujeito soberano do Iluminismo. O que vai ao encontro do pensamento de Hermann,

de que “o universal da hermenêutica filosófica é o reconhecimento da nossa finitude, é a consciência de que nossa compreensão depende da linguagem que se realiza no diálogo” (2002, p. 74). O diálogo, como um entendimento mútuo, tem um papel que vai além da ciência, podendo recuperar o que não é explicitado, aquilo que escapa à nossa atenção.

A hermenêutica abrange várias experiências da vida, e a partir delas constrói suas interrogações, tendo em vista o pensar e o conhecer. Neste sentido, damos ênfase à experiência artística nessa pesquisa. A experiência da obra-de-arte nos abre um horizonte e amplia nossa autocompreensão, porque revela o ser, é o *logos* mostrado. Hermann (2002, p. 28), reafirma a posição de Gadamer de que “a compreensão deixa de ser um aspecto do comportamento humano, não mais passível de ser disciplinado pelo método científico, e se estabelece como o próprio movimento da existência humana”. Com a estética, pode-se superar as fronteiras racionais apresentando um tratamento ético e ações mais efetivas. De acordo com a interpretação que Hermann faz da hermenêutica filosófica “a estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequados às exigências do mundo contemporâneo” (HERMANN, 2005, p.43). Assim, com o discurso e a estética, abre-se espaço à pluralidade. Além disso, fica claro que a estética não envolve apenas objetos, mas sim subjetividades.

Para Habermas (1987, p. 26) hermenêutica significa a “arte de compreender um sentido linguisticamente comunicável e, no caso de comunicações perturbadas, torná-lo inteligível”. Esta compreensão se orienta para o sentido semântico do discurso, mas também para textos e sistemas simbólicos não-lingüísticos. Mas esta capacidade, para o autor, também poderia ser desenvolvida como uma habilidade técnica, havendo simetria com a ‘arte de convencer e persuadir’. Habermas diferencia as duas concepções de hermenêutica defendendo que a segunda seria uma tecnologia exploratória, enquanto que a primeira, retórica, seria uma crítica, ou seja, uma tomada de consciência de significados dos argumentos.

Segundo Habermas (1987, p. 27), com a hermenêutica filosófica “podemos relacionar as objetivações da época mais afastada e da cultura mais distanciada com o contexto familiar, isto é, pré-compreendido, daquilo que nos cerca, de maneira compreensível”. E complementa que,

o discurso competente (*gekonnte Rede*) que produz um consenso sobre a decisão de questões práticas, assinala apenas o lugar no qual nós tentamos intervir conscientemente neste processo (...) e alterar esquemas de interpretação a que estamos acostumados, com a finalidade de aprender (e ensinar) a ver de outra maneira e ao mesmo tempo julgar de novo o que foi compreendido previamente de maneira tradicional (1987, p. 31).

Deste modo, a hermenêutica desenvolve noções estruturais de linguagem que podem ser alcançadas com o uso refletido da competência comunicativa, o que se difere do entendimento técnico da compreensão e do discurso disciplinados. Para o autor, no entendimento técnico, há distorções na linguagem, movidas por interesses que rompem com a tomada de consciência dos sujeitos.

Para sair do conceito monológico (discurso que não se dirige a um Outro) de formação e atender às exigências atuais (da super informação) torna-se relevante a inserção de processos dialógicos no contexto educativo, que resulta em compreensões críticas e ações comunicativas. Contrapondo com a tradição Iluminista, Habermas (1990) tem em vista a destranscendentalização da razão, que integra projetos de uma filosofia hermeneuticamente transformada, os quais partem da comunicação em direção a uma teoria consensual da verdade situada além da pragmática moderna. Para o autor a descentralização conduz, por um lado, à inserção dos sujeitos socializados em contextos do mundo da vida e de outro, à convergência da cognição com o falar e agir. Deste modo, os sujeitos capazes de linguagem e ação devem poder “se relacionar com algo no mundo objetivo, quando quiserem se entender entre si ‘sobre algo’ na comunicação” (HABERMAS, 2002, p. 39). Em Habermas (1990), no agir comunicativo e no agir estratégico os termos *interação* e *agir social* são refletidos em sua complexidade e podem ser analisados através dos conceitos elementares: *agir* e *falar*. A sua proposta parte da postulação de um acordo não coercitivo, à medida que requer dos participantes tenham iguais oportunidades de posição. Por isso, a hipótese que aqui é levantada diz respeito à ampliação do diálogo até o nível de trocas dialógicas, sobretudo na forma de interpretação de imagens, para alcançar a educação dos sentidos do ver. Com isto, modifica-se a concepção na qual um público meramente passivo é vítima de mensagens produzidas estrategicamente.

Comunicar na educação implica a busca de entendimentos e compreensão da cultura, no sentido do desenvolvimento das potencialidades pessoais, provocando um equilíbrio entre sistemas (educacionais) e o mundo da vida. Esta pesquisa parte assim da hermenêutica como arte da compreensão. Com *Las Meninas*, buscamos realizar esta hermenêutica, pelo fato dessa obra sofrer releituras no curso do tempo em momentos distintos. Como diz Bal (2004, p. 39), o significado de algo “é um diálogo entre observador e objeto assim como entre seus contempladores”. E esse diálogo acontece em diferentes circunstâncias, tempos históricos e culturais, e sendo assim, as imagens mudam de significado quando muda o entorno ou contexto em que são produzidas e veiculadas. O que convém dizer que, como diz Hernandez (2005), a imagem media sua relação com a realidade exterior em momentos particulares. Isso implica dizer que uma maneira de representar a realidade pode perder seu lugar e, em outra, tomar seu posto, sem que o original desapareça.

Ao falar sobre o estudo da visão vinculado a maneiras históricas de olhar, Hernandez (2005) cita Foster, que considera a visão como sendo social e histórica e que a visualidade envolve o corpo e a psiquê. Em sua teoria, a visualidade pode se caracterizar como ativa, performativa e produtiva, em contraste com o modelo moderno de visualidade que se apresenta como mecânica. Neste viés, Heywood y Sandywell (1999) falam sobre uma hermenêutica da visão, que, neste contexto, se refere tanto a uma tradição filosófica quanto a um marco teórico, abordam a experiência visual como o reino sócio-histórico de práticas interpretativas.

A preocupação se centra em problemas de autoridade e poder concernentes às tecnologias visuais dominantes. A ação educativa, neste sentido, implica que se produza uma autocrítica de forma a criar consensos, não havendo atitude de superioridade. Como diz Hermann (2002, p. 87), “o mundo se torna legível pela interpretação que damos aos sinais, pois não há uma essência a penetrar e, portanto não há método decisivo para chegar à verdade”. Desse modo, o diálogo é uma condição própria da hermenêutica, por não mais existir a absolutização da subjetividade humana moderna, no sentido de domínio do sujeito.

Acreditamos no potencial formativo da atitude da hermenêutica filosófica de Habermas (1987), através da qual acreditamos ser possível a construção de

condições de reflexão sobre determinado assunto ou acontecimento, promovendo a comunicação entre as diferentes esferas da razão. Assim, combina-se a subjetividade e as emoções (arte, estética), o eu com o plano da intersubjetividade (ética) articulado às contribuições da linguagem objetiva e instrumental (técnica e ciência). Sujeito e objeto da compreensão são inter-relacionados numa espécie de círculo da comunicação. Desta forma, o que a princípio parece não ter sentido, exige um esforço especial de reflexão, provocando uma revisão das expectativas.

Guiados pela proposta da hermenêutica filosófica de Habermas, partimos, no capítulo I, para a leitura da obra *Las Meninas* de Velásquez e sua tematização por Foucault, tendo como propósito resgatar os potenciais significativos da imagem de uma obra de arte para a formação dos sentidos do ver. É por esse itinerário que nos centraremos na análise da pintura *Las Meninas* e suas transformações acompanhadas das mudanças sociais e culturais.

CAPITULO I

AS PRÁTICAS DO VER NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

A cultura visual se refere a formas culturais vinculadas ao olhar e se vale de ações comunicativas, dadas suas constantes formações e reformulações dos meios visuais e de suas apropriações. Nesse sentido, ela leva em conta a produção de subjetividades e de intersubjetividades. Em concordância com esta atitude, a perspectiva e a compreensão hermenêutica permitem o esclarecimento por meio do debate do modo de ser das coisas e suas múltiplas diferenças. Desse modo, apostamos num processo educativo que extrapole a relação objetificadora, em favor de uma abertura à posição do Outro. Assumir uma abordagem hermenêutica pressupõe pensar a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder que estão implicadas, que se explicitam nas maneiras de olhar e de produzir olhares. Com esta atitude pode-se contribuir na superação das conseqüências do mundo moderno e do indivíduo centralizado. Essa possibilidade nos orienta a reconhecer a grandeza das produções culturais que abrem o mundo e enriquecem nossa interioridade, e é por isso que propomos a formação dos sentidos do ver a partir da obra de Velásquez.

Neste capítulo, será desenvolvida a reflexão sobre o quadro *Las Meninas* de Velásquez e a posição de Foucault diante desta. As teorias deste autor funcionam como ferramenta para ilustrar a representação do sujeito moderno, no qual o homem busca representar a si mesmo. Foucault busca compreender as transformações que envolvem o sujeito, ocorridas na transição do período clássico para o moderno. Serão abordadas questões relacionadas à disciplina, centralidade do sujeito e à teoria do Panóptico usada para exemplificar a vigilância e os processos em que os corpos dos sujeitos são influenciados de modo a se tornarem dóceis, ou seja, serem flexíveis e eficientes. Com essa intenção de produzir o máximo possível, acabou-se fortificando a relação sujeito-objeto, na qual predomina um sentimento de superioridade do sujeito. Centrar-nos-emos, então, nas teorias de Foucault além de

fazer a relação com a imagem *Las Meninas* de Velásquez, e a seguir a transição dessa perspectiva para a releitura dessa obra por Waltércio Caldas.

1.1 – Teorias de Foucault a respeito do sujeito moderno

Foucault (1987) problematiza a idéia de sujeito⁷ no pensamento filosófico moderno a partir da idéia de que o olhar é um processo de medida do outro. Para ele, a organização social é regida pelo exercício do poder. Destaca, no poder disciplinar⁸ um novo tipo de ação que se desdobrou por todo o século XIX. Nesse sentido, o sujeito moderno é produto de uma tecnologia, constituído enquanto objeto de saber e resultado das relações de dominação, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição. Em outras palavras, o período moderno se vale de tecnologias disciplinares para tornar os corpos⁹ dóceis (maleáveis e moldáveis) e úteis. Com elas, desenvolve técnicas que permitem o ajustamento da multiplicidade dos homens à multiplicação dos aparelhos de produção. Para Foucault,

o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis" (1987, p. 119)

⁷ Neste contexto a palavra sujeito apresenta dois significados: sujeito a alguém por controle e dependência e preso a sua própria identidade por autoconhecimento. Assim o sujeito se divide no interior de si mesmo e dos outros, o que faz dele um objeto (VEIGA-NETO, 2007).

⁸ Para Foucault, o poder disciplinar é um poder que em vez de se apropriar tem o papel de adestrar para aproveitar com maior eficiência possível, ou seja, aproveitar o máximo. A disciplina age mediante a interiorização de uma sujeição que era implantada nas mentes mediante a vigilância. Foucault procura compreender de que maneira elas se tornaram fórmulas gerais de dominação.

⁹ O corpo, na idade clássica, é visto como objeto e alvo de poder. Foucault buscou compreender como se deram as transformações nas concepções do poder sobre o corpo. Até o final do séc. XVIII, o controle social do corpo passa pelo castigo e enclausuramento. Desde o início do séc. XIX, trata-se de gerir a racionalização e a rentabilidade do trabalho industrial pela vigilância do corpo da força de trabalho.

Este mecanismo envolve toda a ação do indivíduo e, para isso, usa como instrumento a observação constante, o que constitui na vigilância. Este sistema pode ser encontrado em hospitais, escolas, prisões, entre outras instituições. Através dos mecanismos de vigilância, os estratos hierárquicos inferiores são observados por seus superiores e assim sucessivamente. Foucault (1987) utiliza a metáfora do Panóptico para exemplificar o funcionamento do poder disciplinar. Trata-se de uma arquitetura específica para mapear o comportamento e as atitudes dos indivíduos, como forma de sujeição. O Panóptico, inventado pelo jurista inglês Jeremy Bentham em fins do século XVIII é uma descrição completa que possibilita a vigilância total e permanente, almejada pelos mecanismos disciplinares. O princípio do Panóptico é:

na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de grandes janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia (Ibidem, p. 177).

Ao analisar diferentes projetos arquitetônicos, Foucault (1987) percebeu a centralidade conferida à visibilidade dos corpos de indivíduos e coisas. Nesta arquitetura o poder disciplinar projeta luz sobre cada condenado, baseando-se na visibilidade, na regulamentação minuciosa do tempo e na localização precisa dos corpos no espaço. Isto possibilita o controle, o registro e a acumulação de saber sobre os indivíduos vigiados. De um lado, é possível ver tudo sem ser visto e, de outro, ser visto completamente sem nada poder ver, é uma máquina que dissocia o par “*ver-ser-visto*”. O indivíduo vigiado se transforma no princípio de sua sujeição. Os muros impedem a comunicação entre os observados, resultando num objeto de informação, nunca sujeito na comunicação. Para Foucault (1987), o efeito mais relevante do Panóptico é produzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Deste modo, consciente de estar visível, o indivíduo se conforma às limitações do poder.

De acordo com o filósofo, um fator que favoreceu o uso do panoptismo foi a Revolução Francesa:

Seu problema não era fazer com que as pessoas fossem punidas, mas que nem pudessem agir mal, de tanto que se sentiriam mergulhadas, imersas em um campo de visibilidade total em que a opinião dos outros, o olhar dos outros, o discurso dos outros os impediria de fazer o mal ou o nocivo. Isto está constantemente presente nos textos da Revolução. O contexto imediato desempenhou assim seu papel na adoção do *panopticon* pela Revolução (...) (Ibidem, p.215-216).

Assim, o universo da opinião permitiria que o poder pudesse ser exercido na medida em que as coisas eram claramente sabidas e as pessoas eram vistas por um olhar anônimo e coletivo. Além disso, o olhar continuamente vigilante, lançado sobre os indivíduos, faria com que cada um interiorizasse o olhar, vigiando a si mesmo, sendo, assim, mais econômico, comparado com outros modos de punição usados anteriormente. O olhar Panóptico disperso pelo cálculo das aberturas deixa ver o poder do olhar individualizante, objetivante, não mais do soberano¹⁰ (como na teoria clássica que oprimia), mas agora visualizável nas relações sociais. Percebe-se aqui um jogo foucaultiano do espaço e do olhar, no qual há o quadriculamento do espaço em função do privilégio do olhar político. Característica da matemática, com a qual prevalece a ordem e proposições verificáveis.

No ensino, o panoptismo determinou lugares individuais e organizou uma economia do tempo de aprendizagem. Transformou o espaço escolar em uma máquina de ensinar, mas também de vigiar e recompensar,

haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixos. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançadas para o meio da sala... Cada um dos alunos terá o seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm, que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (FOUCAULT, 1987, p. 135).

¹⁰ Um poder que se apóia nos produtos e não nos corpos e seus atos, extrai bens e riquezas e se exerce descontinuamente por meio de taxas e obrigações distribuídas no tempo ao invés de continuamente pela vigilância (FOUCAULT, 1979).

Aqui Foucault quer mostrar o quanto o mundo interno é um reflexo do mundo exterior, na vontade instintiva que habita todos nós de combater as variáveis do meio externo, de uma ambição para segurança e certeza que são características de um modo de operar que constitui a episteme moderna.

Desta forma, a disciplina é a constituição de ‘quadros vivos’, é uma técnica de poder e um processo de saber. Em suma, esta arquitetura funciona como uma espécie de laboratório do poder, sendo capaz de aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução e reformar a moral. Com a disciplina, o corpo é submetido ao tempo para produzir mais e com rapidez. A disciplina demanda ainda o registro contínuo de conhecimentos. Assim, além de exercer o poder, ela ainda produz saberes. Desta forma, a abordagem dos mecanismos disciplinares de vigilância e controle¹¹ permite a compreensão do processo de constituição do sujeito moderno, como objeto de *poder/saber*.

Veiga Neto (2004) se baseia em Morey para refletir sobre os três critérios ontológicos presentes na obra de Foucault, que são: saber (ser-saber), a ação de uns sobre os outros (ser-poder) e a ação de cada um consigo próprio. Para Foucault, a percepção e o conhecimento são modos de saber. O autor buscou descobrir como nos tornamos, na modernidade, o que somos como sujeitos de conhecimento e como assujeitados ao conhecimento. Neste viés, o autor considera o sujeito um produto dos saberes. Já no segundo critério, Foucault estuda o poder como elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos, sendo que entende por poder uma ação sobre ações. Neste processo, o corpo é mobilizado (disciplina) e dele é retirada força para o trabalho. No terceiro critério é levada em conta a questão da sexualidade, pois, segundo o autor, é nas proibições sexuais que está relacionada a obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo. Na sexualidade somos levados a falar sobre nós mesmos. É neste critério que se situa a ética, como uma relação de si para consigo mesmo, isto é, como cada um se vê a si mesmo.

No tópico seguinte iremos desenvolver uma análise do quadro *Las Meninas*, acompanhada das reflexões de Foucault diante da mesma. Do seu ponto de vista, “*Las Meninas*” surge no contexto de uma análise da subjetividade do pensamento

¹¹ Para Foucault (2005), controle designa, a princípio, uma série de princípios de vigilância que aparecem entre os séc. XVIII e XIX e que tem como função corrigir e prevenir.

moderno, pretendendo descrever as alterações nas possibilidades de representação no início do século XVII, e nomeadamente a inauguração de uma liberdade de representação.

1.2 – *Las Meninas* de Velásquez: a indicação de um devir

O autor do quadro *Las Meninas* (1656), (Fig. 01) Diego Velásquez (1599-1660), é um pintor espanhol considerado desde o século XIX pioneiro da arte pictórica moderna. Sevilha influenciou de modo determinante a formação do pintor, por ser uma cidade com base de comunicação com as colônias americanas e por monopolizar o comércio ultramarino. Configurava um centro cultural para onde confluíam as principais correntes artísticas europeias.

O quadro é uma pintura a óleo sobre tela, com dimensões de 318X276 cm. Apesar de ter sido produzida durante o período barroco, essa obra tem caráter clássico, pois se destina à corte. O estilo clássico de linhas verticais e horizontais e o equilíbrio na composição transmitiam o poder do rei. Acredita-se que a pintura representa o atelier do artista montado na galeria da sala do rei. Ela mostra uma cena cotidiana e factível na corte do século XVII.



Figura 1-*Las Meninas* - Velásquez (1656 - 318x276 cm)

A cena do quadro mostra no centro a Infanta Margarida, atendida a sua direita por dona Maria Agustina de Sarmiento e a sua esquerda por dona Isabel de Velasco. Elas estão retratadas em uma posição de servidão, a dama da esquerda oferece à menina um jarro vermelho colocado sobre uma bandeja prateada. Logo à direita do quadro, os anões Maribárbola e Nicolás Pertusato, que brincam com o cachorro deitado ao chão, dão ao ambiente um aspecto doméstico. Os anões, na época, juntamente com os palhaços, entretinham a nobreza. E à esquerda, levemente retirado, o próprio Diego Velásquez com a paleta e o pincel diante do grande quadro, que fecha o espaço do lado esquerdo da pintura e nos intriga com seu mistério. Velásquez era uma das poucas pessoas que tinha o privilégio de trabalhar na corte.

O artista (Velásquez) estava com 57 anos quando pintou esse quadro, mas se representa sem rugas, cabelos brancos ou outros sinais que poderiam indicar sua idade. A tela pintada na cena está de costas, podemos apenas imaginar o que Velásquez estaria pintando. Alguns acreditam que o pintor retratava o rei e a rainha, enquanto outros especulam que o artista estaria pintando a si próprio justamente retratando "Las Meninas". Atrás, à direita, estão dona Marcela Ulloa, encarregada das damas de honra, e Diego Ruiz de Azcona, acompanhante e escudeiro das damas de honra, respectivamente. Ao fundo, no vão da porta, José Nieto Velásquez encontra-se de pé sobre os degraus que conduzem à sala, iluminado pela claridade que entra pela porta. Sobre a parede ao fundo, um espelho reflete os reis Felipe IV e Mariana de Áustria e dois grandes quadros, uma versão de "Minerva e Aracne", do pintor Rubens, uma reprodução de "Apolo e Pan", de Jacob Jordaens, realizadas por Juan Bautista Del Mazo, genro de Velásquez. O artista usa uma condecoração real e uma a cruz da Ordem de Santiago. Tal símbolo só foi acrescentado na pintura em 1660, quatro anos depois da finalização da obra, após a morte do pintor.

Com sensação de profundidade, o quadro apresenta uma composição distribuída em espaços bem ordenados que conferem ao salão uma sensação de realismo e proximidade. A profundidade é acentuada pelas molduras na parede da direita, pela armação da tela à esquerda e pelos dois suportes de candeeiros vazios no teto. O cromatismo é discreto, embora com ampla variação que se harmoniza, destacam-se o branco, o cinza e o negro dos trajes, com detalhes em vermelho; o bege da tela pintada por Velásquez e os tons escuros à medida que a iluminação

decanta. A luz está entrando na sala pelo lado direito do quadro, onde há a representação de uma janela, e também pela porta do fundo. O que dá estrutura ao quadro, unidade e coerência ao conjunto, é esta luz e a atmosfera que transfigura por completo os personagens. O ambiente está no claro escuro. A luz que entra pela primeira abertura ilumina a Infanta, a Maria Agustina Sarmiento e, parcialmente, a outra menina, que se destacam vigorosamente sobre a penumbra da galeria; deixa a contraluz as figuras dos anões, o cão e o rosto de Isabel de Velasco. O pintor emerge discretamente por trás de seu enigmático quadro, os demais personagens estão envoltos na escuridão.

A menina ocupa o centro do foco visual, juntamente com os reis no espelho afastado e o pintor. A metade superior está ocupada com lâmpadas e manchas de luz que entram pelas aberturas da parede à direita; a parte alta da parede ao fundo com os quadros e o ângulo do quadro que Velásquez pinta está com sombras. O jogo espacial também é importante. A cena está tomada de um ângulo que se fecha à direita com uma abertura da parede. À esquerda, outro plano diagonal, o quadro que está sendo pintado por Velásquez, deixa as figuras em segundo plano e corta obliquamente o espaço. Ao fundo, o espelho e a porta insinuam novos espaços desconhecidos e o homem na escada parece querer entrar ou sair do quadro.

Velásquez pinta o retrato da Infanta a base de leves toques de pincel em uma harmoniosa síntese de luz e cor. Os rostos do plano intermediário são borrões. O restante dos familiares está fora do foco, o auto-retrato do pintor incluído, como os anões e o cão, e as demais personagens também contribuem na indefinição. Os espaços se superpõem, abrem-se ao exterior e nos puxam para dentro da composição. O artista pintou a representação que produz seu retrato. Na escura parede do fundo um espelho reflete os rostos dos reis. Parece que são eles quem posam para o pintor e devem se encontrar no mesmo espaço em que o espectador está situado. Isso explica os atentos olhares da Infanta, do pintor e da anã. Os reis ocupam o mesmo lugar que o espectador sendo que Velásquez observa seus modelos para levá-los à tela.

A arte barroca se originou na Itália, no século XVII, mas se irradiou também em outros países da Europa e ao continente americano, por colonizadores portugueses e espanhóis. As obras barrocas romperam o equilíbrio entre o

sentimento e a razão ou entre arte e ciência, que os artistas renascentistas procuravam realizar de forma consciente. Nesta arte predominam as emoções e não o racionalismo, espírito e matéria. As características gerais são: emocional sobre racional (o propósito é impressionar os sentidos do observador); busca de efeitos decorativos e visuais, através de curvas, colunas retorcidas; entrelaçamentos entre arquitetura e escultura, violentos contrastes entre luz e sombra; pintura com efeitos ilusionistas. A pintura barroca apresenta-se com as seguintes características: composição assimétrica, em diagonal; acentuado contraste de claro escuro para intensificar a sensação de profundidade; realista, abrangendo todas as camadas sociais e escolha de cenas no seu momento de maior intensidade dramática.

O barroco é uma arte dinâmica. Ação e fato determinam suas criações e incluem também o observador. Naturalmente, são a composição (ordem geométrica das formas) e a estrutura (sistema integrador das formas) as que determinam as contradições temáticas.

Pode-se identificar a presença do poder centralizado no quadro *Las Meninas*. Talvez seja este um dos motivos que atraiu a atenção de Foucault, além do motivo da representação moderna do indivíduo (que será desenvolvido no próximo tópico). O poder nesta pintura pode ser percebido em diversos momentos. Há na cena duas classes: a que trabalha e a que usufrui o labor alheio (aquele que é útil e aquele que se beneficia). De um lado, estão o pintor e as criadas; de outro, a aristocracia configurada na menina que ocupa o ponto central do quadro. As marcações de poder se vêem bem definidas, traduzindo as condições histórico-político-econômicas do século XVII. Todavia, outras indiretas alusões estão no quadro, como a figura da anã, posta em perfeito alinhamento diagonal com a figura do pintor. Os dois se associam por contraste: o pintor, enquanto cultor do belo, e a anã, símbolo da deformação. Em comum, há o fato de ambos serem ícones postos à margem do poder. Por outro lado, do próprio contraste se pode extrair a troca dos papéis, se entendermos que a arte tanto abriga o sublime quanto agencia o grotesco. Há, portanto, nessa inscrição estética uma forma de subversão dos valores instituídos pelo poder. A cruz no peito do pintor representa o poder eclesiástico, principalmente em se tratando da Península Ibérica no século XVII. A cruz da Ordem de Santiago não foi fruto da pintura original de Velásquez, a mudança foi ordenada pelo rei. Fica obscura a necessidade de apresentar Velásquez como um católico. Há também, o

poder marginal do ser do artista que tem os demais seres sob o domínio transgressor de sua linguagem. Mas este também precisa se submeter às normas de um poder acima dele, neste caso, a serviço do rei. Este dado encontra apoio no espelho, o casal real. Este, por sua vez, representa o pleno poder. O casal está num ponto fora da cena do quadro. Para a família real todos devem olhar com reverência e submissão, enquanto o poder real lança seu *olhar de controle e de vigilância* sobre todos.

Ao redor da Infanta, as criadas, pela sua própria condição social, estão subordinadas aos demais representantes. A criança, à esquerda, se encontra a pisar um símbolo que está condenado a uma situação ainda mais inferior, o cão: a condição de submisso animal. O cão significa, na tradição ocidental cristã, o símbolo da fidelidade. Velásquez nos deixa um enigma: José Nieto Velásquez, de perfil, encontra-se de costas para o exterior, em situação de dúvida entre a permanência e a saída que pode indicar a insegurança de como se postar ante o olhar do poder. Desta forma, todos estão enredados nas malhas do poder.

1.3- ***Las Meninas* no contexto de Foucault**

Logo no capítulo I do seu livro *As Palavras e as Coisas* (1992), Foucault analisa o quadro *Las Meninas* do pintor Velásquez. Enfatiza a questão do olhar e do enigma deixado pela tela de costas ao espectador. Destaca também a relação entre sujeito e objeto presente na pintura pelo jogo de olhares, o que indica a constituição do sujeito a partir de fatores externos, pelas organizações do poder. Para Foucault (1992), a função do reflexo no espelho é atrair para o interior do quadro o que lhe é estranho: o olhar que o organizou e aquele para o qual ele se desdobra.

No ensaio *Las Meninas*, Foucault (1992) atribui o tema da pintura ao espaço externo e dá à princesa e suas damas de honra (cena interna) a função de distrair os reis que estão à frente da representação. A análise do crítico parte da observação do ângulo de visão da menina, dos reis no espelho e como seus olhares definem o centro do quadro (dentro) com o exterior. O espelho ao fundo permite crer, como afirma Foucault, que se trata de uma questão do que olha e o que é olhado. A partir deste jogo de olhares e da percepção do espelho, o autor deixa em evidência a

noção do duplo que aflora na pintura. Para Foucault, o duplo se revela no quadro dentro do quadro. Essa pintura, cujo verso se vê, constituir-se-ia na representação do reflexo dos reis no espelho ao fundo.

Foucault denomina de Clássico o período que vai entre os séculos XVII e XVIII, quando o empreendimento intelectual se centrou nas representações, naquilo que se compreende por "mundo real", como se estivéssemos diante de um quadro. Segundo Veiga Neto (1994, on-line), Foucault define o sujeito de *Las Meninas* como a própria representação. Os demais são modelos distribuídos de tal forma que se estabelece uma reciprocidade oscilante entre os espectadores e o que o quadro tem de visível e de invisível (a fonte de luz e a atividade de representar).

Ao nos dar, pela linguagem, uma análise a rigor não estética sobre a tela de Velásquez, Foucault empreende o desvelamento da representação e demonstra que nessa episteme o homem ainda não existia porque dele não se tinha consciência epistemológica (VEIGA NETO, 1994, on-line).

Na representação clássica há o "desaparecimento necessário daquilo que a funda - daquele a quem ela se assemelha e daquele a cujos olhos ela não passa de semelhança. Esse sujeito mesmo - que é o mesmo - foi elidido" (FOUCAULT, 1992, p. 31). Neste período a linguagem ainda não se emancipou, ela está ligada diretamente às coisas. Enquanto que na episteme moderna, a linguagem não revela mais diretamente a identidade do mundo, mas as relações entre as coisas e o homem: "se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam" (Ibidem, p.306). É diante deste contexto que na modernidade nasce uma história interpretativa (não apenas descritiva) e pode se estabelecer uma filosofia da linguagem. Todos aqueles discursos que denominamos Ciências Humanas são resultado do abandono da representação clássica. É a partir daí que se dá a interrogação do homem como fundamento, como centro em torno do qual todo o conhecimento passaria a ser constituído. Desse modo, o quadro de Velásquez prefigura o porvir. A episteme moderna é antecipada no quadro de Velásquez. É a função utópica da arte de antecipar o futuro, como se percebe neste quadro.

Para Foucault (1992), a obra *Las Meninas* está representado um sistema *epistêmico*¹², aquilo em torno do qual gira a representação deve permanecer invisível (o lugar vazio dos soberanos é o lugar que será ocupado na episteme *moderna* pelo *sujeito*, como um dado a ser levado em consideração). Com sua análise, tem a intenção de explicar o conceito de representação, a qual apresenta como tema a própria representação. O autor acredita que talvez haja neste quadro a representação da representação clássica e a definição do espaço que ela abre. Ela busca interpretar-se a si mesma. Mas um vazio é indicado, o desaparecimento daquilo que o cria. Esse sujeito foi elidido.

Para Ricouer (1978), é com a objetividade que sobrevém a subjetividade. “Assim, temos ao mesmo tempo a *posição* do sujeito e a *proposição* da representação. É a época no mundo como ‘quadro’ (‘tableau’, Bild)” (p. 193).

Vale lembrar que a palavra representação tem origem na filosofia medieval e servia para indicar idéia ou imagem. Estas questões já vêm sendo pensadas desde Platão, para quem a representação está associada ao modo de pensar, sendo indispensável para o conhecimento, pois somente seria possível o conhecimento de algo invisível se este fosse representado. Com Descartes a noção de representação aparece como quadro ou imagem da coisa. A relação entre representação e conhecimento é assim caracterizada por Rorty, no livro *Filosofia e o Espelho da Natureza*:

Conhecer é representar acuradamente o que está fora da mente; assim, compreender a possibilidade e natureza do conhecimento é conhecer o modo pelo qual a mente é capaz de construir tais representações. A preocupação central da filosofia é ser uma teoria geral da representação, uma teoria que dividirá a cultura nas áreas que representem bem a realidade, aquelas que não representem tão bem e aquelas que não representem de modo algum (1988, p. 19).

Para este autor, a mente é comparada a um espelho que reflete a realidade, o conhecimento é suposto ocupar-se da precisão daquele reflexo e, para obter o conhecimento, usar-se-ia o campo da Filosofia. Portanto, representar é ter na mente

¹² Para Foucault (1992), o termo *episteme* se refere às formas que nos permitem o acesso ao conhecimento num dado momento histórico. Permite que os saberes de uma determinada época se tornem possíveis e enunciáveis.

algo que existe no mundo externo de uma maneira o mais fidedigna possível. Enquanto que, para os medievais e modernos, os objetos são representados pelas idéias, na filosofia contemporânea é a linguagem que vai estabelecer a relação de semelhança com o mundo, tornando possível a representação. Pode-se dizer, então, que a virada da episteme clássica para a episteme moderna corresponde, no campo da linguagem, à passagem que essa tinha de mediadora (na representação) a objeto de conhecimento. Gombrich, em *Arte e Ilusão* (1986), diz que mesmo quando os artistas tentavam representar fielmente um objeto, o que eles reproduziam na obra dependia mais das convenções da representação nas quais foram educados do que das características do objeto.

Na cultura ocidental moderna dá-se uma ruptura com relação a semelhança: a escrita e as coisas não se assemelham e com isso a representação ganha novos poderes. A representação aparece como uma transposição incompleta do mundo, passando a ser um método de *objetivação* do mundo. O pensamento moderno encontrou espaço quando passou a pensar a si próprio em termos históricos, quando fez nascer um ser finito. As ciências autônomas constituem o *homem como objeto* de seu conhecimento em sua dimensão de vida (biológica), de trabalho (econômica) e de linguagem (lingüística). Essas ciências tratam o objeto humano como uma representação da finitude. “A modernidade começa quando o ser humano começa a existir no interior de seu organismo, (...) quando aloja seu pensamento nas dobras de uma linguagem” (FOUCAULT, 1992, p. 333-334). Para o autor, a finitude é designada a partir do homem concreto e das formas empíricas que são atribuídas a sua existência. “O homem moderno – esse homem determinável em sua existência corporal, laboriosa e falante – só é possível a título de figura da finitude” (Ibidem, p. 334). O autor segue seu pensamento dizendo que a cultura moderna pensa o homem (diferente da cultura clássica), porque ela pensa o finito a partir dele próprio. Desse modo, “o ‘humanismo’ do Renascimento, o ‘racionalismo’ dos clássicos podem realmente ter conferido um lugar privilegiado aos humanos na ordem do mundo, mas não puderam pensar o homem” (Ibidem, p. 334). Nessa visão da finitude, o homem é “um estranho duplo empírico-transcendental” (Ibidem, p.334).

Foucault iniciou a modernidade com Kant, para quem o saber não pode mais se desenvolver sobre o fundo unificado da *máthêsis*¹³ clássica. Por um lado estão as

¹³ Para Foucault (1992, p. 71), *Máthêsis* é “entendida como ciência universal da medida e da ordem”.

relações entre o campo formal e o campo transcendental; e por outro é colocado o problema das relações entre o domínio empírico e o fundamento transcendental das coisas.

O pensamento de Foucault está centrado na noção de que o poder¹⁴ na modernidade apresenta-se como uma busca pelo saber. Em *As Palavras e as Coisas* (1992), propunha-se a demonstrar como a forma de pensar moderna, na qual o homem ocupa um lugar central, é uma de entre outras formas possíveis. O modo de ser do homem moderno lhe permite desempenhar dois papéis: está, ao mesmo tempo, no fundamento das positividades, e presente no elemento das coisas empíricas. Para isso, destaca três áreas do saber – vida, trabalho e linguagem – nas quais as profundas transformações ocorridas no século XIX deram lugar ao aparecimento de novas ciências. Para o autor, as ciências humanas surgiram quando o homem se constituiu na cultura ocidental. Surgiram novas normas impostas pela sociedade industrial. Neste momento, o homem passou a ser objeto da ciência, ou seja, um acontecimento na ordem do saber. Isso fica claro se pensarmos na forma que se constitui o pensamento humano de fora para dentro pelas redes de poder e de assujeitamento.

O espelho figurado em *Las Meninas* mostra o confronto entre representação e reflexo, sendo que um quadro é distinto de um espelho e uma representação vai além de um reflexo. Assim, o quadro é uma representação para um espectador, e no quadro de Velásquez temos o quadro em si, dentro dele temos outros quadros representados e ainda uma tela que está em primeiro plano, de costas para os espectadores. “O espelho, fazendo ver, para além mesmo dos muros do ateliê, o que se passa à frente do quadro, faz oscilar, na sua dimensão sagital, o interior e o exterior” (FOUCAULT, 1992, p. 26). No conjunto, esta pintura é uma representação que tem como objeto uma espécie de lugar vazio, que podemos preencher com vários modelos. A questão do objeto da representação está para além da questão da semelhança. Temos uma espécie de libertação da própria representação do sujeito que ela retira da sua semelhança, por isso que é possível a representação. Para Foucault, em vez de instituir uma relação simples de *mímese*, o tema principal do quadro, as figuras do casal real ficariam indicadas como uma espécie de vazio

¹⁴ Foucault trata de relações de poder que supõe condições históricas de emergência complexa. Reconhece no poder um papel não somente repressivo, mas produtivo (efeitos de verdade, subjetividade,...).

essencial. Desligada de seu objeto, a representação acabaria se comportando como uma freqüentação 'fantasmática' de si mesma. O quadro representa o mundo das representações de forma ordenada.

Pode-se perceber como elementos chave da pintura o pintor que está a produzir a representação, o objeto representado e a visão da cena (a partir da posição do espectador). No entanto, o que não é explicitado é justamente o sujeito unificador que posiciona e integra os elementos da representação, tornando-os objetos para si mesmos. No mundo moderno o "homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece: soberano submisso, espectador olhado, surge ele aí, nesse lugar do Rei (...)" (FOUCAULT, 1992, p. 328).

Foucault analisa também, já no início do capítulo "*Las Meninas*", o jogo *visível/invisível* que o quadro oferece. Ao "espectador o quadro volta as costas: dele só se pode perceber o reverso (...). o pintor, em contrapartida, é perfeitamente visível em toda a sua estatura" (FOUCAULT, 1992, p. 19). A tela à esquerda, de costas para o espectador, é o lugar por excelência dessa dicotomia. O que o pintor olha é duplamente invisível; porque não está representado no quadro, e porque não podemos ver-nos a nós próprios. "O seu tale escuro, (do pintor) seu rosto claro são meio-terminos entre o visível e o invisível" (Ibidem, 1992). [Parênteses é grifo nosso].

O espelho ao fundo é a única representação visível, mas, apesar disso, ninguém olha para ele. Por outro lado, o que aí está representado, nada tem a ver com aquilo que o quadro apresenta, ele reflete algo que está exterior ao quadro. "Em vez de girar em torno de objetos visíveis, esse espelho atravessa todo o campo da representação, negligenciando o que ai poderia captar, e restitui a visibilidade ao que permanece fora de todo olhar" (FOUCAULT, 1992, p. 24). É a presença invisível do poder que dispõe a ordem das peças no tabuleiro do quadro. E no lugar ocupado pelo espectador, estão os modelos do pintor. Por isso, o espelho permite ver o que no quadro é duplamente invisível. As personagens do espelho são as menos percebidas, apesar disso é em torno delas que se ordena a representação, é para elas que olham todas as outras personagens. Assim, há três olhares que se encontram no exterior do quadro: o do modelo, no momento em que o pintam, o do espectador que contempla a cena, e o do pintor no momento em que pinta o quadro (aquele que está diante de nós, e não a tela representada).

Com esta pintura, Foucault (1982) analisou a relação ordenadora do discurso¹⁵ moderno. E apontou uma disfunção: o discurso de função organizadora tinha o papel como discurso disciplinante. O termo discurso trata da produção de um saber (o como) e não da justificativa (o porquê). Mas é na justificativa do discurso que o sujeito fica aprisionado, sujeitado. E esse é um dos principais problemas enfrentados pelo projeto moderno. Os discursos racionalizados passam a vigiar e ordenar, não mais o percurso para a produção do sujeito, mas as justificativas usadas para a interdição do percurso pretendido. Assim, o autor aponta para o fator que comanda o mundo moderno: o poder. Para Foucault:

O poder disciplinar (...) se exerce tornando-(o) invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. (...) (é) o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeitado o indivíduo disciplinar (1997, p. 167).

Nesse processo é que se inscreve o projeto moderno. Porém, historicamente a preocupação e construção da categoria 'sujeito' estão mais fortemente baseadas numa exigência de um sujeito individual, único e autônomo. Foi no período moderno que o próprio sujeito foi se formando e possuindo a razão (tornar racional). E nesse sentido, usar a 'razão' (ser racional), é o mecanismo fundamental para a construção do Ser do sujeito moderno. A função daquele que quer ser sujeito é (a partir do preceito de que os sujeitos são produzidos) a evolução de si e seus semelhantes. É através desta dinâmica que se integra na conquista da utopia moderna, que em última instância é a emancipação do sujeito (ou de si mesmo), e dos seres humanos, como nos lembra Habermas (2003).

No livro *Hermenêutica do Sujeito* (2006), Foucault descreve o modo de subjetivação antiga para buscar a precariedade do modo de subjetivação moderno. Mostra que em um determinado período o eu era tido como a alma, e por isso era preciso qualificá-la a fim de poder governar os outros, a cidade. Para o autor o corpo é generalizado como o lugar privilegiado do "cuidado de si"¹⁶, pois em nosso tempo o

¹⁵ Para Foucault o discurso designa um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas obedecem a regras comuns.

¹⁶ Foucault usa o termo 'cuidado de si' no início dos anos 80 como prolongamento da idéia de governamentalidade. O modo como os sujeitos se relacionam consigo mesmos é que torna possível a

corpo vem se tornando central e serve como um novo marcador social. Neste sentido, o cuidado de si diz respeito a um conjunto de práticas de subjetivação e é um preceito da vida filosófica e da moral antiga (FOUCAULT, 2006). O cuidado de si visa o domínio de si, necessário na estilização da existência. Assim, estar o sujeito inserido nas relações de poder não o isenta da liberdade. Ela, enquanto ação dá mobilidade ao poder, criando resistências e subjetivações.

A busca por novas formas de subjetivação ético-políticas e concretas na modernidade é apresentada duplamente: de um lado alinhados com uma crítica mais aguda, e de outro com a concretização de um projeto de modernidade que tenha encontrado, enfim, numa perspectiva hermenêutica-argumentativa, sua versão mais completa.

O sujeito moderno deriva seu argumento de existência de discursos ordenadores. Esses organizam o campo social, cada espaço (família, escola, instituições,...) com sua função (produzir o sujeito) e finalidade (emancipado). Devido a estas características do mundo moderno, para Foucault a educação funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, fabricar os sujeitos. Assim, ao se reivindicar à educação um estatuto científico os saberes se constituíram enquanto representação do real e o próprio homem se fez alvo de representação, através das Ciências Humanas. A disciplina que o tornou um campo do saber se apresenta como mecanismo político de controle e de exercício de poder. Aqui podemos inserir os critérios ontológicos de Foucault, que de certa forma são percebidos na obra *Las Meninas*. O espelho reflexo representado nos faz pensar sobre a constituição do sujeito enquanto ser-poder, ser-si e ser-saber. Como já argumentado anteriormente, o ser-poder se encontra bastante centralizado (espelho, casal real), ao mesmo tempo em que também está presente entre as demais personagens da representação. Podemos arriscar em dizer que o produtor de saberes também se encontra no casal real, mas ainda no pintor e no próprio espectador que está a analisar a obra. Com a atitude de olhar a e ser olhado na representação nos faz pensar sobre quem somos, por que somos observados e qual nosso papel nesse jogo. Desta forma, passamos a nos olhar do exterior, de fora para dentro, ou seja, a parte que normalmente nos parece invisível. A imagem-espelho nos faz regressar a nós mesmos, uma completude de meu outro eu.

relação com o outro.

Para Foucault, na sociedade regida pela disciplina, também a escola se organizou pelo quadriculamento dos espaços, o que permite individualizar e classificar. A disciplina é apropriada para desenvolver aptidões, mas também é essencial para gerir a população e torná-la governável. Na escola, tem-se a divisão em classes homogêneas, os alunos alinhados, se tornando uma máquina de aprender, e também de vigiar, hierarquizar e premiar. Assim, o corpo do aluno se torna objeto de manipulação e condicionamento. E conseqüentemente surge um saber pedagógico que normaliza, examina e pune. É importante deixar claro aqui, que Foucault não é contra a educação, mas ele analisa o sistema escolar moderno. Uma sociedade que ainda está em vigência, servindo para adaptar a população aos processos de produção, treinamento e aptidão de indivíduos.

Podemos descrever, de acordo com Bicca (1997), como características principais do modernismo um tipo de comportamento explicativo; a busca das causas que possibilitam o conhecimento; a certeza dependente das relações com os objetos, resultando numa interação não-humana; a necessidade de fundamentos para aquisição dos conhecimentos que sugerem a construção de verdades que são seguras em virtude de suas causas; relevância das faculdades da mente; busca da verdade de maneira solipsista; a ciência ocupa o lugar da vida, o conhecimento é legitimado a partir da representação e em seu projeto da teoria do conhecimento existe a crença de que somente se conhece algo que, de certa forma, já se sabe. Estas características justificam a escolha da pintura *Las Meninas*, pela análise de Foucault, e que despertou o interesse dessa pesquisa, como também a importância de discutir uma formação dos sentidos do ver com vistas a uma educação tramada de trocas dialógicas e aprendentes.

Como se percebe, a teoria de Foucault dá ênfase ao “olhar interior”, constitui a interioridade a partir do exterior, como um dispositivo construído de fora para dentro pelas redes de poder. *Las Meninas*, na interpretação de Foucault, pode nos ajudar nesse sentido, nos auxilia a aprender enxergar esse paradigma (do sujeito). Observando o quadro, percebe-se que o sujeito moderno se constitui pela vigilância, pelo olhar ausente (mas ao mesmo tempo bem presente), de um poder que a tudo determina, desde a indumentária das personagens, o gestual, a atenção, a posição social, enfim os modos de ver e sentir são determinados por um poder que a tudo vê

e controla. A razão aqui é apenas uma maquiagem que encobre o instinto de classificação, base para o “assujeitamento”.

No capítulo seguinte apresentaremos a releitura de *Las Meninas*, realizada por Waltércio Caldas. Esta releitura nos auxilia a perceber a realidade da ausência do sujeito, e a onipresença do panoptismo que rompe com a vida privada. Assim, pode-se perceber que nesta obra o autor deixou presente algumas características de sua (nossa) época, a descentralização do sujeito e sua reificação. Este debate funciona como um contraponto a teoria de Foucault, e, em certo sentido, ao mesmo tempo sua continuação. Deste modo, Caldas nos dá um exemplo de como a arte pode nos auxiliar a compreender as transformações sócio-culturais, bem como auxiliar na educação dos sentidos do ver e perceber.

CAPITULO II

UM OLHAR AO EXTERIOR: UMA RELEITURA DE WALTERCIO CALDAS

Como percebemos, *Las Meninas* é o instantâneo de um ato do ver. É um olhar dirigido a nós, ou seja, a um espaço que constitui a frente do quadro. Nesta obra, Velásquez representa esse instante do ver. Assim, nos enfrenta com um olhar praticamente impossível, ver-se vendo o que pinta, um olhar que conjuga o ver e o ser visto. Toda cena está suspensa nesse olhar do pintor que nos confunde diante das diferentes personagens e tempos do quadro. A tela virada presente na pintura tem uma função importante, a de provocar o sujeito que a contempla e inquietar o olhar do observador que parece pedir para ver o que está do outro lado. Sentimos uma vontade de estar no lugar de José Nieto Velásquez que, da escada ao fundo, vê toda cena. Ele realiza um olhar ao revés, é a pura visão. É como se fosse o duplo de Velásquez.

Como já dito no primeiro capítulo, a luz que entra pela janela, no lado direito do quadro, atrai o espectador para dentro da cena, ou seja, o que está fora constitui o interior da representação. E esse jogo de luzes é evidenciado na releitura de Waltércio Caldas. A obra intitulada *Los Velásquez*, realizada em 1994, salienta o vazio e o sujeito como alvo. O artista re-configura a cena artística e estabelece novos caminhos. O sujeito que olha se encontra no infinito. Ao propor uma pintura sem nitidez e sem as personagens da obra original, o artista deixa uma abertura ao indefinido, a perda da representação, leva aquilo que escapa a visibilidade e nos indica os modos de ver na sociedade atual.

A releitura de Caldas torna claro que a sociedade vem se transformando e com ela o sujeito é posicionado de distintas formas, adquirindo igualmente papéis distintos. Esta obra nos é um contraponto, nos assombra ou inquieta com a idéia do que seria um mundo sem sujeitos, que é a antítese do quadro original.



Figura 2- Los Velásquez – Waltércio Caldas (1994 - 130x95x6 cm)

Na releitura de *Las Meninas* o artista Waltércio Caldas eliminou todos os personagens, incluindo o auto-retrato do artista, e as imagens no espelho, revelando assim a captação que Velásquez fez do espaço interior. Ao despojar o quadro da sua narrativa histórica, Caldas o reinventa como um estudo de formas e espaços que existem no momento da sua interação com o observador. O que aparece são as cores, sombras e a luz, eliminando a representação das personagens, para salientar o ponto do sujeito, do vazio que se apresenta no lugar luminoso do espaço representado. Como diz Canongia,

Waltércio Caldas tem dito que talvez uma das principais 'matérias' de seu trabalho, nos últimos tempos, tem sido a história da arte. Não a história da arte como uma cadeia fechada de formas e de sentidos, mas como potencial de re-significação permanente, aberta a outras e produtivas recorrências: a história da arte como uma dinâmica de significação e não uma passagem no tempo (2001, on-line).

Concordamos com a autora neste sentido ao dizer que tudo que pensamos e o modo como o fazemos partem do âmbito da tradição. Esta impera ao nos libertar do pensamento que olha para trás, em função de um pensamento para o futuro. Porém, apenas ao voltarmos ao já pensado é que seremos convocados ao que ainda está para ser pensado. Com esta libertação, Waltércio revisita o passado da arte, não só em outros mestres, mas também em sua própria obra. Sem cair nas meras cópias, o artista reflete sobre o já feito, sendo o passado como fonte para o devir.

O interesse de Waltércio está no “olhar intermediário”, aquele que se percebe da rápida ocorrência visual que acontece entre o olho e o alvo propriamente dito a que se dirige, ‘*olha ao revés*’, desconfia da realidade e da cópia. Para Duarte (2001, on-line), no trabalho do artista, ao expandir o campo do olhar explorando uma inteligência puramente óptica, existe sempre um resíduo cético, em que a interrogação se apresenta com uma novidade. Pervertendo a lógica positiva que sustenta a racionalidade mundana, seus exercícios insistem em contrariar o senso comum. “Essa dimensão existencial se realiza num processo em cadeia, em sucessivos enigmas para a retina, na promessa de que, se não cessarmos de usar a inteligência, é possível conviver com o real, apesar de sua brutalidade e aparência absurda” (DUARTE, 2001, On-line).

Percebe-se, nesta releitura, a apresentação da constituição do sujeito no período atual, caracterizado por sua descentralidade, acompanhado da incerteza, flexibilidade e do efêmero. Período em que o dinamismo é constante e os fluxos intensificados.

Para Waltércio Caldas, a arte depende da relação e do jogo que é estabelecido com o espectador. As superfícies não buscam estabelecer entre si relações convencionais no espaço, mas um ambiente vibrante que se desdobra com as incertezas e riscos do processo, dependendo da relação na qual os elementos vão interagir. Tudo é para ser visto. A obra deste artista provoca um estado de suspensão naqueles que os contemplam. Desmontam a certeza da experiência e deslocam o espectador para uma posição inquietante, onde a percepção não se dá como rotineiramente. O vazio contrasta com o inacabamento que sugere. O olho a percorre ansiosamente e ao final recolhe a impressão de que só teve acesso a uma

fração dela. Ausência e presença são termos intercambiáveis, mas deles também faz parte o que acontece além de suas próprias fronteiras.

Na obra em questão, Caldas problematiza os sentidos, a obra é o campo de ativação do pensamento do espectador. A materialidade desvanece, a coisa passa para “o outro lado”, nele, o vazio é estrutura. Para Didi-Huberman (1998, p. 118), “a suspeita de algo que falta ser visto se impõe doravante no exercício de nosso olhar agora atento à dimensão literalmente privada, portanto obscura, esvaziada, do objeto”. E é essa a sensação que temos ao observar a obra *Los Velásquez*. É exatamente a ausência que nos provoca e inquieta o ver. A angústia desse processo é despertar o homem da super informação atual, recolocá-lo em movimento. Ela funciona para revelar o ser autêntico e a liberdade como potencialidade, permitindo ao indivíduo escolher seu caminho e a governar a si mesmo. Enfrentando o vazio, tudo o que é rotina desaparece, o que prevalece é o universo do objeto e o olhar exterior. Assim, encontra a possibilidade de ser e de se relacionar com o mundo de modo autêntico.

Ainda para Didi-Huberman (1998), é no vai e vem que a ausência dá conteúdo ao objeto ao mesmo tempo em que constitui o sujeito. Esse pensamento se aproxima do conceito de reificação¹⁷, presente na sociedade atual. Com a reificação, rompe-se a relação entre sujeito e objeto. Neste processo os sujeitos são apartados dos objetos, invertendo-se a condição ativa dos elementos desse processo e assim instaura a subordinação dos sujeitos aos objetos. Os sujeitos perdem o controle sobre si mesmos e sobre os produtos de sua atividade. Desta forma, os indivíduos são rebaixados à condição de objetos. Não conseguem perceber e reconhecer as formas sociais como o resultado de sua vontade e atividade social. Na sociedade capitalista tudo é transformado em mercadoria e esta surge naturalmente como sujeito perante os indivíduos. Desse modo, a coisa (mercadoria) se torna o centro da sociabilidade e subordina sujeitos transformando-os em objetos. Em suma, a reificação do conjunto das relações sociais passa a

¹⁷ Debord (1997), em seu livro *A Sociedade do Espetáculo* anuncia que a imagem seria a forma final da reificação da mercadoria. Para ele, o espetáculo significa um “tornar-se abstrato” do mundo. O autor explica que o espetáculo é uma forma de sociedade em que a vida real é fragmentária, e os indivíduos são obrigados a contemplar e a consumir passivamente as imagens de tudo o que lhes falta em sua existência real. Têm de olhar para outros (celebridades, políticos, etc.) que vivem em seu lugar. A realidade torna-se uma imagem, e as imagens tornam-se realidade. No espetáculo, chegou-se a predominância do aparecer. As relações entre os indivíduos já não são mediadas apenas pelas coisas, como no fetichismo da mercadoria de que Marx falou, mas diretamente pelas imagens.

atribuir qualidades humanas a formas exteriores de coisas e inversamente, qualidades sociais às formas humanas. Segundo Jameson (1995), a teoria da reificação relata o modo pelo qual, sob o capitalismo, as formas tradicionais mais antigas da atividade humana são instrumentalmente reorganizadas, analiticamente fragmentadas e reconstruídas segundo vários modelos racionais de eficiência e essencialmente reestruturadas com base em uma diferenciação entre meios e fins. É com o surgimento da mercantilização universal da força de trabalho que inicia a pré-condição fundamental do capitalismo de que as formas de trabalho humano são comparadas e universalmente niveladas sob a ótica do quantitativo, estando guiadas como valor de troca universal da moeda. Desta forma, fins e valores das forças de trabalho que ainda eram vistas qualitativamente foram isoladas pelo sistema de mercado, passando a ser apenas meios ou instrumentalidade e reorganizadas em termos de eficiência, como descreve a teoria de Foucault sobre a episteme moderna. Com Foucault, assim como já foi para Nietzsche, a racionalidade é desmascarada como vontade de poder, ânsia de controlar, subjugar a tudo e a todos.

O conceito de mercadoria neste contexto se abrevia em termos de atividade e produção, inserindo a possibilidade de diferenciação estrutural e histórica. Com o fenômeno da reificação a mercadoria se resume em um ângulo diferente, o do consumo. “Num mundo em que tudo, inclusive a força de trabalho, se tornou mercadoria, os fins permanecem não menos indiferenciados que no esquema de produção – são todos rigorosamente quantificados e tornaram-se abstratamente comparáveis por meio da moeda, de seu preço e do salário respectivos” (JAMESON, 1995, p. 11). Agora, sua reorganização com base na separação meios/fins, na forma de mercadoria, qualquer coisa é reduzida a apenas um meio para seu próprio consumo. Seu valor não é mais qualitativo, mas sim depende de sua utilidade, tornando-se meios para um fim lucrativo. Os objetos do mundo capitalista das mercadorias são usados como instrumentos de satisfação mercantil. Um exemplo exposto pelo autor é o do turismo, descrevendo que o turista não guarda mais a paisagem em seu ser, ao invés disso a registra pelo meio fotográfico, transformando o espaço em uma imagem material, sendo assim convertida em uma forma de propriedade pessoal.

Testemunhamos uma bricolagem dos antigos valores e a reificação dos sentimentos, a valorização das coisas e a diminuição da importância de quem as usa. Comparar tendências e buscar novas estratégias parece ser um dos caminhos mais adequados, além de, nessa relação entre os seres e as coisas, buscar reativar o senso crítico e não a reificação. Estamos funcionando num mundo caracterizado por objetos, sujeitos, idéias, imagens e mercadorias em movimento, informações, tecnologias.

Para Jameson a “criação cultural autêntica depende, para sua existência, da vida coletiva autêntica, da vitalidade do grupo social ‘orgânico’, qualquer que seja sua forma” (1995, p. 23). Segundo o autor, a única produção cultural autêntica atualmente é aquela que envolve experiências coletivas dos bolsões marginais da vida social do sistema mundial.

Ainda de acordo com Jameson, o período atual é o momento da estetização da realidade, a visualização ou colocação em imagem da mesma realidade. Há a fusão de imagem e da experiência de mundo. O que se pode observar em toda parte é a tentativa de reinventar o *belo*, como uma categoria da experiência cultural. O retorno da beleza indica um predomínio renovado do visual e do gosto estético. O meio visual em si mesmo constitui o veículo através do qual vários públicos são seduzidos e interpelados. É a aparência que abstrai esses públicos de seus contextos sociais imediatos, criando a sensação de uma materialidade e concretude cada vez maiores, visto que o que se consome esteticamente não é a abstração verbal, mas sim, imagem tangível.

As teorias de McLuhan (s/d, p. 25), parecem ir ao encontro das teorias de Jameson quando diz que “não é necessário recorrer às estatísticas para comprovar que, nesta segunda metade do século XX, a imagem constitui um dos fenômenos culturais mais importantes (...) do meio ambiente do homem civilizado”. Além de seus estudos também se referirem ao fato da imagem ter se tornado mecânica, para o autor “a imagem nos nossos dias, devido a que (...) obedece às leis da mecanização e ao fato de estar industrializada, não se distingue da realidade, do ponto de vista econômico, dos restantes ‘produtos’ que se oferecem no amplo mercado da sociedade de consumo” (Ibidem, p. 84).

Percebe-se assim que a relação sujeito-objeto ainda está presente em nossos dias e Caldas nos faz pensar sobre ela, assim como Velásquez, mas o faz de modo novo. Ao realizar a releitura nos provoca a repensar sobre o diálogo com as tradições e sobre essa troca do sujeito com o objeto (reificação). A grande quantidade de imagens presentes em nosso entorno (olhar exterior) nos faz ficar, de certo modo, inseguros e céticos sobre o modo mais adequado de agir.

2.1 - Panóptico atual

Como visto no capítulo I, o Panóptico tem como objetivos a vigilância e o adestramento. Para Foucault, era um modo de garantir o poder por meio da visibilidade do outro. Porém, como nos diz Herrera (2006), estas características de vigiar não existiam apenas naquela época, mas atualmente estão presentes nas zonas industriais, ainda no controle da super produção e nas tecnologias de informação. Além disso, o capitalismo é o lugar fundamental da vigilância. Para a autora, os indivíduos são convertidos em sujeitos de cálculo e quantificação, não importando mais os sentimentos nem as motivações, por estas não serem quantificáveis. O que vai ao encontro com o que se apreende na obra *Los Velásquez*, na qual o universo subjetivo é abolido conservando apenas o olhar de quem vem de fora, ou seja, as personagens perdem seu valor subjetivo permanecendo em seu lugar um vazio e a perda da vida privada.

Atualmente se percebe a presença do panoptismo em diferentes contextos. Alguns de modo a garantir a tranqüilidade das pessoas, como no caso das câmeras espalhadas pelos centros urbanos e outros espaços públicos. Este aspecto pode ser lembrado ao se visualizar a obra *Los Velásquez*, pois seu ambiente sem personagens nos dá a impressão de ser um fragmento de uma cena gravada por uma câmera escondida, ou um espaço em constante vigilância. Herrera (2006) defende que existem dois modos de tecnologias de vigilância, por um lado as quantitativas (com alcance onipresente), e de outro as qualitativas (com propósito defensivo). Neste caso, essas tecnologias despertam diferentes reações, alguns pensam que serve como segurança e outros temem a vigilância constante, pelo destino que suas imagens podem tomar. Portanto, do modo como as tecnologias da

informação aumentam nossa capacidade de progresso, também aumentam a vulnerabilidade, a vigilância e a manipulação.

Neste viés, vivemos numa versão ciberespacial do Panóptico, a dos bancos de dados. Torna-se bastante corriqueira a situação em que aqueles que pertencem aos grupos que podem se conectar estão aprisionados dentro das redes, das estradas da informação: os corpos estão 'amarrados informaticamente'. Num banco de dados, o acúmulo maciço de informações, acrescido a cada uso do cartão eletrônico, gera uma situação de superpanóptico, porém os vigiados entregam voluntariamente seus dados à vigilância. Em *Vigiar e Punir*, Foucault mostrou que o Panóptico é o modelo de nossa sociedade disciplinar e para controlar os indivíduos os torna visíveis em todos os momentos. Atualmente não é muito diferente, estamos todos abertos sob os olhos dos outros e do sistema. Como diz Baudrillard¹⁸, atualmente todos são juizes, um exemplo são os *reality shows*. Nestes programas o indivíduo perde sua particularidade, relatando para quem quiser seus problemas pessoais e, muitas vezes, íntimos. Esta característica de 'perda da identidade' é específica do que estamos designando como descentralização do sujeito, aspecto percebido na obra de Caldas. De acordo com Herrera (2006), o Panóptico atual difere do antigo em dois aspectos: é descentralizado e consensual. As novas tecnologias tornam os indivíduos visíveis de um modo que não se poderia imaginar anteriormente. Esta visibilidade está exposta a uma multidão de olhares com direções diferentes, assim os sujeitos participam de sua própria vigilância. Para a autora, as novas tecnologias e técnicas de vigilância têm transformado as relações sociais e interpessoais de tal modo que a vida privada tende a desaparecer. Agora, o que vale não é ser visível para um controlador, mas ser transparente para si mesmo, há um ideal de reciprocidade. Percebe-se a fusão da sociedade do espetáculo e da sociedade disciplinar, não havendo a superação das formas de controle expostas por Foucault. Como citado anteriormente, hoje há a televigilância.

A sociedade atual, caracterizada pela centralidade do aparato das redes digitais de comunicação, deriva das profundas transformações ocorridas nas últimas

¹⁸ Para Baudrillard (1991), o que predomina é a linguagem das publicidades, da sedução, do poder do convencimento das mídias: *o poder das imagens* em movimento, a identidade se desfaz, se desintegra com o excesso de imagens na sociedade. A publicidade transformou-se no principal elemento da visão de mundo. Baudrillard acredita que a verdade foi substituída por simulacros e que a partir daí perdemos o sentido das coisas. Para ele, hoje, a *soberania é dos objetos* que apresentam a indiferença ao desejo de conhecimento do sujeito e aos seus dispositivos de desvelamento.

duas décadas do século XX, que promoveram a informação e o conhecimento a elementos estratégicos. Temos na contemporaneidade um tipo de logística de percepção amparada pelas máquinas de transferência e transmissão de informações visuais e sonoras que rapidamente decodificam imagens e sons inacessíveis ao olhar e ouvidos humanos.

Uma das características primordiais da situação atual é o que Jameson (1995) chama de “concepção de subversão estética”, em que os limites da linguagem ou da representação são designados pelo excesso de intensidade e onde *o sujeito individual parece desaparecer* atrás da coletividade centrada que assim fala com mais ressonância. A evolução tecnológica, com sua nova lógica dos significantes materiais, é um fator presente no contexto, onde *o ver tudo* se torna essencial. No ambiente ‘vazio’ criado por Caldas, *o ver tudo* se torna angustiante, pois, tendo em mente a obra original, nossa percepção pede a presença das personagens. Porém, o que prevalece são os aspectos materiais, a arquitetura, os quadros na parede e o espelho deixando visível todo o espaço que antes era ‘habitado’ pelas 12 personagens representadas em *Las Meninas*.

Jameson debate também a concepção de uma “autonomia do signo”, o qual terá sua percepção como objeto distinto da percepção da fala, sons e cores, da vida cotidiana. Ao mesmo tempo seu conteúdo referencial, até então convencional, fica suspenso e é problematizado. O próprio termo linguagem, com essa definição, é um sintoma do modo como se começa a separar o signo do referente e a reorganizá-lo como um objeto por si só, algo possuidor de autonomia. A espetacularidade contemporânea não necessita de motivação, pois *ver*, e *ver em excesso*, é a própria razão de ser do contemporâneo:

o olhar está em todo o lugar e em nenhum lugar da ‘sociedade do espetáculo’; surge, assim, uma relação completamente nova com a imagem cinematográfica, e nela o espectador simplesmente explora e canibaliza a obra de arte criada exatamente para esse propósito com uma apropriação aleatória — mas altamente visual — de seus vários ‘bônus de prazer’ (JAMESON, 1995, p.222).

Diante disso, emerge a euforia da alta tecnologia. É o momento da ‘sociedade da imagem’, na qual o sujeito é exposto

a um bombardeio de até mil imagens por dia (ao mesmo tempo em que sua vida privada é totalmente observada e analisada, medida e enumerada em bancos de dados) começa a viver uma relação bastante diferente com o espaço e o tempo, com a experiência existencial, assim como com o consumo de cultura (JAMESON, 2001, p. 115).

Com estas transformações, as obras-de-arte ligadas à tecnologia apresentam uma duração reduzida. A esfera da cultura se expandiu,

coincidindo com a sociedade do consumo de tal modo que o cultural já não se limita às formas anteriores, tradicionais ou experimentais, mas é consumido a cada momento da vida cotidiana, nas compras, nas atividades profissionais, nas várias formas de lazer televisuais, na produção para o mercado e no consumo desses produtos, ou seja, em todos os pormenores do cotidiano (Ibidem, p. 115).

Ocorreu a saturação do espaço com a cultura da imagem, o que prevalece é o visível e o culturalmente familiar. O espaço estético é aberto pela via cultural. Vem daí a crítica à existência de uma 'autonomia da arte e da estética' que reinavam no alto modernismo. Não se analisa a forma interna e organizacional de uma obra individual, se exige percepções aleatórias. Assim, a atenção estética é transferida para a via da percepção. Jameson destaca que não se trata de repudiar esse novo sistema, mas, baseado em Marx, analisar como é o nosso mundo, observá-lo sem ilusões, para poder garantir alguma clareza e precisão sobre o que nos confronta.

A hiper visualização do cotidiano, aparentemente inofensiva, aos poucos transforma espaços de entretenimento e aprendizagem em espaços de representação acelerando descompassos entre a experiência visual e a capacidade de dar sentido e avaliar seus significados. As imagens carregam referências culturais que estão cognitivamente vinculadas a outras imagens e constituem uma trama conceitual entre imaginário e significado.

Em uma cultura da imagem, a observação especializada perde interesse, do mesmo modo que os experimentos lingüísticos e estilísticos do modernismo perderam sentido sob a dominante da linguagem ou do texto. Jameson (2001) salienta que nenhuma cultura genuína ou radicalmente diferente pode emergir sem

uma transformação radical do sistema social de onde emana. Ele propõe que as relações entre a arte e o seu contexto sócio-político devem ser entendidas como um problema, o de contextualização, e uma solução, a da arte. As manifestações culturais de uma determinada época devem ser vistas como respostas do meio que as produzem às suas transformações sociais, econômicas, políticas e mesmo culturais. Deste modo podemos observar como as obras de Velásquez e Caldas acompanham as transformações de sua época, além de conterem conteúdos significativos para os períodos posteriores. No caso da obra de Velásquez, realizada no período barroco, que contém indícios da episteme moderna e da cultura atual. Portanto, a arte nos propõe aquilo que Habermas sugere: um diálogo com vistas a compreender algo do mundo ou a respeito de nós mesmos.

Retornando a obra de Caldas, ela nos faz pensar sobre o sujeito contemporâneo, o qual se vê *descentrado* diante de si mesmo, portador de uma razão contraditória. Waltércio Caldas representa a racionalização do ver em excesso, que aboliu a presencialidade humana, específico do panoptismo atual. O discurso contemporâneo traz um sujeito fugaz, um sujeito para si e obrigado a se afirmar diante do outro. Aqui, a identidade é construída a partir das diferenças. E sua tarefa é manter-se não sujeito. A relação com o outro impede a *petrificação* de normas e regras. Sintomas da fragmentação da subjetividade contemporânea se intensificam sinalizando um individualismo que se alastra ao mesmo tempo em que se dilui em modos de vida frágeis. Fragmentado e frágil na sua subjetividade e individualismo, o sujeito se dá conta da sua vulnerabilidade, multiplicidade e fluidez sustentadas pela mídia, onde modos de pensar e agir são narrados, editados, definidos e inseridos em linguagens, sons e movimentos em uma duplicação da experiência. Esta situação exige uma análise crítica da imagem não apenas como artefato, mas principalmente como objeto social.

Kemmis (1987) traz duas perspectivas sobre a reflexão crítica compartilhada: o olhar para o interior e o olhar para o exterior. No primeiro, somos convidados a reinterpretar nossas próprias experiências e histórias, no segundo, as instituições e sistemas educacionais. Baseado em Habermas (1974), Kemmis diz que o papel de uma Ciência Social Crítica é não somente

lançar seu olhar para o interior, verificando os princípios conceituais (teorias e crenças) que informaram a vida social (e educacional) de certos grupos, mas, também, lançar olhar para o exterior, verificando os processos sociais e históricos pelos quais são formadas as idéias, estruturas sociais e formas de trabalhos (p. 76).

Pode se entender, assim, que enquanto no moderno o olhar se voltava para si mesmo, para o interior, agora, é necessário voltar-se ao exterior, devido ao vazio e a descentralização atual. A obra de Waltércio Caldas está caracterizada por uma estrutura em torno do vazio, no qual o sujeito não mais ocupa o mesmo lugar que no período moderno ou clássico. Na educação tradicional, esta característica pode ser percebida ao se deixar de considerar o valor intrínseco do conhecimento para sobrevalorizar o seu valor instrumental, ou seja, só se ensina e só se aprende o que tem utilidade imediata e interesse para o cotidiano dos sujeitos.

No que tange aos conceitos contemporâneos sobre a construção de conhecimento e a comunicação social, percebemos como idéias principais: o pensamento de intersubjetividade, além das críticas a reificação da mente e do espírito; negação da possibilidade de uma linguagem privada e superação do solipsismo moderno, que trata de um sujeito isolado, com sensações e sentimentos como algo que só a ele seria acessível; possibilidades do conhecimento como condição lingüística. A certeza depende de argumentos e a verdade é legitimada em virtude dos diálogos buscando as razões que possibilitam o conhecimento. O ponto essencial é a formação intersubjetiva de consenso em direção de um entendimento lingüístico.

Diante destas características, pode-se chegar à afirmação de que não há apenas objetos materiais a serem consumidos¹⁹. Mais do que a moderna separação entre um sujeito consumidor e um objeto consumido, nos tempos atuais, o próprio sujeito se torna objeto de consumo. No mundo das visibilidades o homem só existe quando está exposto e o corpo se torna imagem de marcas. Acreditamos que, para

¹⁹ Para Vattimo (1992), o mundo dos objetos medidos e manipulados pela ciência-técnica tornou-se o mundo das mercadorias, das imagens, o mundo fantasmagórico dos meios de comunicação de massa. Portanto, dizer que a sociedade moderna é a sociedade da comunicação e das Ciências Sociais significa constatar que o sentido em que se move a tecnologia não é apenas o domínio da natureza pelas máquinas, mas o desenvolvimento da informação e da construção do mundo como imagem. A sociedade livre “é aquela em que o homem se pode tornar consciente de si numa ‘esfera pública’, a da opinião pública, da livre discussão, etc., não ofuscada por dogmas, preconceitos, superstições” (p. 25). As imagens que são fornecidas pelos meios de comunicação de massa constituem a própria objetividade do mundo.

descrever e avaliar criticamente este período é necessário partir de uma lógica hermenêutica, a qual procura a verdade como continuidade e diálogo. Busca reconstruir numa dimensão interativa dos canais da comunicação atrofiados pelo desejo de consumo. A cultura visual é reflexo da crise e sobrecarga de informações, além da necessidade de encontrar formas de investigação e respostas ante as novas realidades. Portanto, inserir estas questões no ambiente escolar se torna imprescindível. Neste sentido, as imagens podem também educar e produzir conhecimento.

Neste capítulo percebemos que autores como Jameson, Baudrillard, Debord e Foucault, dentre outros, fazem-nos repensar as influências que as novas tecnologias trazem a sociedade, no poder e no seu exercício. Waltércio Caldas, com a releitura de *Las Meninas*, nos possibilita um novo olhar diante da descentralização do sujeito e nos faz perceber que o fechamento do Eu em si mesmo, o egoísmo, a preocupação somente consigo está crescendo gradativamente diante das transformações e progressos das indústrias. Prevalece a indiferença, o isolamento e a fragilização das relações humanas, tendo como consequência o *fechamento para o Outro*. A pressão social e as constantes ofertas da indústria criam um vazio social, busca por diversão e entretenimento de forma compulsiva, porém, como estas ofertas não estão ao alcance de todo esse processo, então resultam no abandono e exclusão de grande parte dos integrantes da sociedade.

Com a atitude de Waltércio Caldas buscamos propor possibilidades de formação dos sentidos do ver a partir das mudanças sociais e culturais, sem romper com os grandes mestres e pensadores, nem ignorar as transformações que surgem constantemente na sociedade. Diante disso, o desafio aos educadores é perceber que houve uma mudança de perspectiva, em primeiro lugar porque o que conta agora é o corpóreo e não mais o espiritual. E, em segundo lugar, encontrar meios para alcançar o agir pedagógico, com vistas ao exercício da liberdade e criatividade. Sem estes mecanismos não é possível reverter as relações de saber/poder presentes em disciplinas que normalizam. Pois, cultivar o olho curioso implica certa inquietude. É uma maneira de tornar a história contemporânea uma forma de se promover a relação entre os artefatos históricos e os emergentes por meio de questões atuais.

Ao propormos a formação dos sentidos do ver a partir de uma obra de arte, concordamos com Buoro & Costa de que a arte é “uma linguagem capaz de dar conta de conhecimentos específicos do ser humano em suas relações consigo, com o outro, e com o mundo em que vive” (2007, p. 252). Portanto, se propõe trabalhar o sensível e o inteligível, buscando um saber ver que possibilite a construção de posturas mais humanas e enriquecidas de reflexão.

No próximo capítulo iremos expor uma crítica de Habermas às teorias de Foucault, relacionadas, principalmente, com questões de poder e sujeito, bem como, apresentar sua posição frente a pintura *Las Meninas*, analisada por Foucault. Nestes escritos percebe-se que Foucault busca demonstrar que por trás de todo discurso científico se esconde uma vontade de poder, enquanto que para Habermas as pessoas são tratadas pelo interesse técnico como se fossem coisas e nesse sentido são apropriadas por estratégias de poder. Porém, segundo este último, com o ato da fala e o alcance de um consenso se pode romper a relação sujeito-objeto. A razão comunicativa será extraída assim da práxis cotidiana (do mundo da vida) e não de uma determinada ação cotidiana (a produção) em detrimento das outras. O autor propõe uma intersubjetividade que requer personalidades educadas, capazes de diálogo produtivo com força social e ética, buscando a fala argumentativa, por esta possibilitar o entendimento e consenso, além de levar a interações livres e responsáveis.

CAPITULO III

RAZÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS COMO CRÍTICA À RAZÃO CENTRADA NO SUJEITO

Habermas, em seu livro *O Discurso Filosófico da Modernidade* (2000), defende que a modernidade está em crise devido a sua visão racional reducionista e instrumental e busca reconstruir o seu discurso filosófico, passando a citar diferentes filósofos que participam de debates sobre questões filosóficas e relacionadas à razão. O autor alude que os desacertos que acompanham o projeto moderno possam servir como ferramentas para aprendizagem, além de propor que o paradigma de conhecimento dos objetos, seja substituído pelo de paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir.

Deter-nos-emos no capítulo IX e X do livro de Habermas citado acima, em que o autor faz uma crítica à obra de Foucault, se referindo em especial às questões abarcando razão, saber, corpo e poder desenvolvidas por Foucault. Habermas cita diferentes obras de Foucault em seus escritos. E elas apresentam relações e, em certos momentos, linearidade nos processos de avanços dos estudos de Foucault. Por isso, as idéias de poder, saber, sujeito e razão levantadas em suas obras nos auxiliam na compreensão de suas teorias. As análises de Habermas nos orientam para uma possível saída do que ele mesmo chama de “aporias” da razão que se rendem ao poder. A crítica de Habermas ao universo desvendado por Foucault pode ser estendida também ao universo descortinado por Caldas.

Para Habermas, no livro *História da loucura* (1961), Foucault teria a pretensão de criticar a razão, por essa ter exposto a loucura como um fenômeno complementar da razão, de caráter monológico, e que discriminaria os distúrbios mentais para tomá-los objetos purificados de toda subjetividade racional. De acordo com as pretensões da modernidade, a loucura e o mal são opostos a normalidade,

interferindo em sua totalidade. À loucura é constituinte daquilo que perturba as regras e também como aquilo que, ao se ausentar, deixa ver suas próprias falhas. No livro em questão, Foucault faz um paralelo entre a história da ciência e da racionalidade, colocando a loucura como imagem simétrica à constituição da razão. Neste viés, a história da ciência se converte em história da racionalidade, situando a loucura na série das experiências limites em que o *logos* ocidental se vê confrontado com algo heterogêneo. Foucault vê na razão moderna o espelho da constituição da loucura. Segundo Habermas (2000, p. 337), o autor supõe “que, atrás do fenômeno da doença mental engendrado pela psiquiatria (...) ainda haveria algo autêntico, cujo silêncio teria de ser quebrado”. Analisa a formação da clínica como um processo de exclusão e de segregação. Na obra *História da Loucura*, Foucault investiga a relação entre discurso e prática. Sobre prática, o autor se refere à perda da liberdade entre participantes de uma interação, ficando claro que havendo perda de liberdade o poder se insere neste processo. Isso se percebe nas teorias de Foucault sobre o poder. Segundo Habermas, as ciências humanas não interessam a Foucault a não ser como uma ferramenta que na modernidade reforça o processo de socialização, ou seja, a maximização de relações de poder sobre interações concretas, mediadas pelo corpo. O autor o critica ainda pelo fato de permanecer inexplicada a relação entre discurso e prática, apesar de levantar debates sobre os mesmos.

Habermas confronta Foucault dizendo que seu objetivo aponta em direção de uma dialética negativa. E complementa, certamente fazendo uma analogia com a obra de Goya (*O Sono da Razão Produz Monstros – 1797*), que “quem não quer desmascarar outra coisa senão a figura nua da razão centrada no sujeito não pode abandonar-se aos sonhos que assaltam essa razão em seu ‘cochilo antropológico’” (HABERMAS, 2000, p. 338). Para Goya, a razão e a imaginação não poderiam se deixar levar pelos exageros da racionalidade e nem sensualista. A reflexão nos permite ver que nossa perspectiva sobre determinada situação pode estar distorcida.

Em seus escritos, Foucault faz comparações entre diferentes épocas, mas se centra em especial em três períodos. O Renascimento é utilizado pelo autor como base para a época Clássica (séc XVII-XVIII) e esta como transição a modernidade no final do século XVIII, marcado pela história da razão. Para Habermas as interações no século XVII e sua posterior transformação em instituições fechadas no séc XVIII sinalizam dois tipos de prática, as quais servem de segregação dos

elementos heterogêneos do monólogo em que o sujeito, elevado à razão humana universal, tem consigo ao converter em objeto tudo que está ao seu redor. No final do século XVIII ocorre o limiar da modernidade constituído pela filosofia kantiana e pelas ciências humanas. Estes já são exemplos de formas de disciplina, debatidas por Foucault, também descritos como tecnologia moderna de dominação. Foucault indica as instituições totais, de isolamento sob vigília como sinais do sucesso da razão regulamentadora. O olhar objetivante e examinador se instalam nas ações sociais e oferecem às instituições fechadas uma força estruturante. Trata-se do olhar do sujeito racional que perdeu os vínculos intuitivos com seu mundo circundante, rompeu com o entendimento intersubjetivo e para o qual todos os outros sujeitos só podem ser alcançados na qualidade de objetos de uma observação impassível. Característico do olhar Panóptico que impede a comunicação entre os sujeitos, os tornando objetos sob vigília. A razão centrada no sujeito é a “mortificação da relação dialógica que transforma os sujeitos, que voltam para si mesmos monologicamente, em objetos uns para os outros” (HABERMAS, 2000, p. 345). A estrutura Panóptica também é encontrada nas ciências humanas, as quais estariam convertidas em terapias e técnicas sociais, ou seja, uma ferramenta da violência disciplinadora que prevalece no período moderno. Segundo Habermas (2000), isso acontece, pois o olhar do pesquisador pode ocupar o espaço central do Panóptico de onde vê tudo sem ser visto. Assim, se perde a riqueza que pode ser alcançada por um diálogo, pois o foco está centrado na busca do domínio técnico dos fenômenos, desconsiderando os valores éticos e sociais.

Na modernidade, a pena de reclusão, marcada pelo Panóptico, que impede o contato com o exterior, priva os indivíduos da liberdade e, para Foucault, esta arquitetura, além de submeter os prisioneiros ao castigo, também os transforma em produtos do poder. Habermas complementa esse raciocínio ao dizer que:

passando pelo adestramento dos corpos, a influência penetrante e normalizadora de um poder disciplinar onipresente interfere no comportamento diário, produz uma nova atitude moral e, em todo caso, fomenta a motivação para o trabalho regrado e para a vida ordenada (2000, p. 380).

Para Foucault, seriam as ciências humanas que prolongam o efeito normalizador dessas disciplinas, ao apresentar como meta apenas os fatores de

produtividade e eficiência. Para o séc. XVIII Foucault toma como paradigma o sistema de signos ordenados, desse modo a representação pode ser associada ao representado. No signo se encontram a representação do sujeito e do objeto, formando assim, uma ordem na corrente das representações.

A linguagem se desfaz em sua função de reproduzir a realidade (...) e restitui ao mesmo plano tudo o que é, em geral, representável – a natureza dos sujeitos representados não é diferente daquela dos objetos representados (HABERMAS, 2000, p. 363).

O autor complementa que “natureza interior e exterior são classificadas, analisadas e combinadas da mesma maneira” (Ibidem, 363). Para ele são estas as características da forma não reflexiva do saber da época clássica, na qual o saber não se auto-representa, e ao afirmar este processo vai ao encontro com as idéias de Foucault, ou seja, se aproxima da análise realizada por este autor de *Las Meninas*.

3.1 - Relato de Habermas sobre *Las Meninas* em Foucault

Habermas relata a análise de Foucault da obra *Las Meninas* de Velásquez, no capítulo IX, *Desmascaramento das ciências humanas pela crítica da razão: Foucault*, do livro *Discurso Filosófico da Modernidade* (2000). Em suas descrições expõe que a pintura *Las Meninas* se trata de um espaço clássico, e por isso nenhuma das pessoas que participa de uma representação pictórica do casal real aparece como sujeito soberano capaz de auto-representação, ao mesmo tempo como sujeito e objeto, como aquele que se expõe a si mesmo no processo da representação. Concorda com Foucault, nesse sentido, quando este diz que não havia consciência epistemológica do homem enquanto tal neste período e que a manifestação artística deve representar a busca do ideal (para os gregos é a perfeição da natureza). “A linguagem clássica como *discurso comum* da representação e das coisas, como lugar em cujo interior natureza e natureza humana se entrecruzam, exclui absolutamente qualquer coisa que fosse ‘ciência do homem’” (FOUCAULT, 1992 p. 327). Já Habermas se centra mais nas questões de ausência presente na obra e o local ocupado pelo espectador. Parte da idéia de que

Foucault constrói duas séries de ausências, a dos objetos representados e dos sujeitos da representação, ou seja, a ausência do pintor, do modelo e do espectador, que adota a postura dos outros dois. Para Habermas,

o espectador não pode evitar ocupar a posição e o campo de visão do casal real retratado, porém ausente, para o qual está olhando o pintor figurado na tela, como também não pode evitar a posição e o campo de visão do próprio Velásquez, isto é, o pintor que de fato pintou o quadro (2000, p. 364).

E complementa afirmando que para Foucault o espaço clássico não permite a representação da própria exposição do quadro, que seria a intenção do artista em referência ao espaço pictórico clássico. Em sua análise Habermas deixa evidente que em sua posição os modelos da pintura a ser feita pelo pintor no quadro são o casal real, e que o espelho é quem dá essas referências ao espectador, funcionando como instrumento de reprodução dos modelos. Além disso, enfatiza a questão da natureza interior e exterior, pois segundo Habermas o casal real que serve de modelo está fora do espaço do quadro (olhar exterior) e apenas são identificadas com auxílio do espelho, que está no interior da cena. Com a auto-representação do pintor, o sujeito se torna objeto, o que é uma premissa do período moderno.

Assim como nos escritos de Foucault, Habermas sinaliza que a modernidade é inaugurada com Kant, de tal modo como o sujeito da representação, que se transforma em objeto para aclarar a si mesmo o processo problemático da representação. Aqui, a objetividade é construída pelo isolamento das qualidades sensíveis, ou seja, sujeito é separado do objeto. Neste período o homem começou a se centrar em si, e passou a buscar a ordem das coisas de modo sobre-humano. Segundo Habermas é por este motivo que

Foucault considera a forma moderna do saber caracterizada, desde o princípio, por uma aporia tal que o sujeito cognoscente se ergue dos escombros da metafísica para, consciente das suas forças infinitas, resolver uma tarefa que exige forças infinitas (2000, p. 366),

um ser que ocupa um lugar tal que chega a ser comparado a Deus. A forma moderna de saber se constitui num processo de vontade de verdade, segundo a qual todo fracasso se torna um estímulo para reconstruir o saber.

Para Habermas (2000, pp.367-368) “o pensamento europeu dos séculos XIX e XX oscila entre abordagens teóricas que se excluem mutuamente – e a tentativa de escapar das alternativas duvidosas acaba sempre por enredar-se em um sujeito que se diviniza e se consome em atos de inútil transcendência”. Nota-se que nesta passagem para o pensamento moderno que o sujeito é comparado a uma força divina.

Surge uma perspectiva a partir da qual o homem é percebido enquanto ser vivo que trabalha e fala. Para Foucault as ciências humanas se endereçam ao homem na medida em que ele fala, vive e produz. Elas são uma análise que se estende entre o que o homem é e o que lhe permite saber o que é vida, onde estão incluídos seu trabalho e suas leis e de que modo ele pode falar. O trabalho, a vida e a linguagem se constituem como transcendentais que torna possível o conhecimento objetivo dos indivíduos. “O eu assume simultaneamente a posição de sujeito empírico que se encontra no mundo, como objeto em meio aos objetos, e a posição de um sujeito transcendental diante do mundo em seu todo” (HABERMAS, 2000, p. 368). Com o binômio empírico transcendental, o homem é ao mesmo tempo um objeto pré-determinado causalmente e uma fonte de realidade significativa. Habermas sugere que Foucault idealiza o poder como um conceito histórico-transcendental fundamental de uma historiografia crítica da razão. Para ele, a genealogia²⁰ de Foucault poderia ser entendida como uma crítica ao humanismo que, através de uma análise das práticas disciplinares, revelaria os subterfúgios da “razão regulamentadora”. Para Habermas,

as ciências humanas são e permanecerão pseudociências, uma vez que não revelam a pressão para o desdobramento aporético do sujeito auto-referencial e não reconhecem a vontade, estruturalmente produzida, de autoconhecimento e auto-reificação (2000, p. 372).

²⁰ A genealogia trabalha a partir da diversidade, ela não pretende voltar ao tempo para estabelecer a continuidade da história, mas procura restituir os acontecimentos na sua singularidade. Trata-se de ativar saberes locais, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia hierarquizá-los em nome de um conhecimento verdadeiro.

Deste modo, as ciências humanas não se aproximam das ciências reflexivas, indo na direção da forma moderna de saber, a qual Foucault postula como constituinte de um caráter dissimulado de poder.

Na citação que segue se percebe como as idéias de Habermas vão em sentido contrário as de Foucault, criticando a metodologia usada por ele em vários pontos:

Nos primeiros trabalhos a relação entre os discursos e as práticas permanece tão inexplicada quanto o problema metodológico de saber como uma história das constelações de razão e loucura pode em geral ser escrita, se o trabalho do historiador tem de se mover por sua vez no horizonte da razão (2000, p. 356).

Habermas continua mais adiante dizendo que Foucault não é capaz de fundamentar o uso específico do conceito de poder. Para o autor, a teoria do poder deve ser entendida como uma tentativa de desmascaramento das ciências humanas com os meios da análise do discurso.

Para Habermas, Foucault não poderia trilhar o caminho da superação da filosofia do sujeito nos moldes de uma crítica da metafísica. Para ele, Foucault deveria renunciar ao conceito de episteme. Ainda segundo sua análise, Foucault estudara nas ciências humanas a forma de um saber com pretensão de purificar o inteligível de tudo que é empírico, contingente e particular, visto que o saber moderno assim se absolutiza. Essa vontade de saber deveria interferir na constituição dos discursos científicos e explicar por que o saber do homem se solidifica em violência disciplinar. Segundo Habermas, este autor mostra apenas como os resultados disciplinares podem ser alcançados com a aplicação dos conhecimentos das ciências humanas na forma de terapias ou técnicas sociais. Para Habermas a genealogia das ciências humanas de Foucault apresenta-se com um papel duplo desconcertante. Por um lado, desempenha o papel empírico de uma análise das tecnologias do poder que devem explicar o contexto funcional social da ciência do homem. Essa mesma genealogia desempenha, por outro lado, o papel transcendental de uma análise das tecnologias de poder, que devem explicar como os discursos científicos sobre o homem são possíveis. Em seu conceito fundamental de poder, Foucault teria forçado a fusão da noção idealista de síntese transcendental com os pressupostos de uma ontologia empírica. Foucault tomou

emprestado seu conceito de poder da tradição empirista, mas o poder também mantém uma referência estética literal com a percepção do corpo. Esse momento é determinante para a formação moderna de poder. Resultando na biopolítica²¹, que constitui a forma de socialização eliminando a naturalidade e se transformando em um substrato para o alastramento de relações de poder sobre o corpo. É sempre este que é convertido em palco de vingança soberana, submetido ao treinamento, manipulado pelas forças mecânicas, controlado e objetivado pelas ciências humanas.

A partir do começo dos anos 70 Foucault distingue a arqueologia do saber da investigação genealógica das práticas. A primeira refere-se às estruturas que possibilitam a verdade, enquanto a segunda investiga como se formam os discursos. O autor quer abandonar a consciência de tempo presentista da modernidade, quer romper com o privilégio concedido a um presente marcado pela pressão problemática da assunção responsável do futuro e referido com narcisismo ao passado. O conceito de poder é compreendido como penetração produtiva e submissão subjetivante do corpo. Trata-se de um sinônimo de atividade estruturalista e transcendental de criação e um poder empírico de auto-afirmação. Habermas enfrenta novamente Foucault, dizendo que, para atingir suas argumentações sobre as tecnologias do poder, precisaria demonstrar que estas estratégias se convertem em objetivações de experiências lingüísticas cotidianas.

Dessa forma, Habermas critica Foucault por ele ter admitido apenas o modelo de processos de sujeição, de confrontações mediadas pelo corpo; excluindo uma estabilização de domínios de ação por meio de valores, normas e processos de entendimento recíproco. Ele não acena para esses mecanismos de integração social nenhum equivalente conhecido proveniente das teorias do sistema. Porém, Habermas concorda que na obra *Las Meninas* o espectador não escapa de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto, típico do período moderno, ou seja, “a natureza dos sujeitos representados não é diferente daquela dos objetos representados” (2000, p. 363). Sendo assim, o interior da cena é constituído a partir do espaço a frente. O autor admira a interpretação de Foucault a chamando de “surpreendente”.

²¹ Voltada para o controle dos modos de vida da população. Ou seja, enquanto a disciplina age sobre os corpos e se aplica aos indivíduos, a biopolítica se aplica à população, com a premissa de governar a vida.

3.2 - Proposta de Habermas como saída da razão centrada no sujeito

Habermas propõe uma teoria que compreende a sociedade como uma unidade que contemple ao mesmo tempo os domínios da razão instrumental e da razão comunicativa. Nesta perspectiva, busca resgatar o potencial de racionalidade que emerge de contextos interativos, ao contrário das amarras do paradigma do sujeito e da reificação. No agir estratégico, caracterizado pela razão instrumental, o indivíduo não vê no outro um sujeito com o qual é possível estabelecer um acordo intersubjetivo, assim, sua ação é de agir sobre ele (como na teoria foucaultiana do poder). Habermas busca um caminho distinto da perspectiva apontada por Foucault e da reificação absoluta do objeto percebida a partir da análise de *Los Velásquez*. Habermas visualiza uma saída para ambas aporias na medida em que acena para a possibilidade de um olhar que se volta não mais para os abismos de si mesmo ou para a exteriorização absoluta, mas para o outro que nos constitui intersubjetivamente. Acredita que o fundamental é esclarecer as relações comunicativas entre os sujeitos, mediante as quais promovem diálogos para estabelecer consensos sobre os objetos. Portanto, o paradigma da auto-referência de um sujeito que conhece e age isoladamente é substituído pelo paradigma da intercompreensão, ou seja, da relação intersubjetiva de indivíduos que se reconhecem mutuamente, através da comunicação.

Para Habermas a modernidade não se baseia em modelos de outras épocas, isto é, extrai de si mesma a sua normatividade. Sendo assim, a razão moderna está voltada para si mesma e parte de um sujeito soberano, rompendo com a tradição. Seu projeto consistia em desenvolver a ciência objetiva, a lei universal e uma arte autônoma, ao mesmo tempo em que pretendia usufruir os potenciais de cada indivíduo com vistas a sua emancipação. Este processo é descrito nas teorias de Foucault, é nessa linha que conceitualiza o sujeito nesse período. Para Habermas (2003a, p. 149) “nas ações reguladas por normas, o ator, ao enquadrar uma relação interpessoal, se relaciona com algo objetivo”. O autor propõe que “a aplicação comunicativamente mediada de normas de ação requer que os integrantes cheguem a definições comuns da situação que compreendem” (2003b, p. 129). Habermas critica Foucault dizendo que o autor “escolhe a dimensão da

centralização espacial na experiência do (seu) próprio corpo e concebe o outro da razão como fonte anônima através do qual o poder se instala nas interações corporais” (2000, p. 70). O que levaria à problemática do poder no paradigma do sujeito e da relação sujeito-objeto.

A reflexão no paradigma da comunicação não busca saber como o sujeito pode conhecer e dominar objetos, mas em como chegar a um entendimento com outros sujeitos sobre algo. “Na ação comunicativa, incluindo o início da interação se faz depender do que os participantes podem pôr-se de acordo em um ajuizamento intersubjetivamente válido de suas relações com o mundo” (HABERMAS, 2003, p. 152). Assim se passa de uma relação sujeito-objeto para uma relação sujeito-sujeito.

Para Habermas, a história de Foucault não está a serviço da compreensão, mas do desaparecimento daquele contexto da história da recepção que vincula o historiador a um objeto com o qual está em comunicação somente para reencontrar-se a si mesmo. “O esforço hermenêutico almeja a apropriação de sentido, presente em cada documento uma voz silenciada que deve ser novamente despertada para a vida” (2000, p. 351). Segundo o autor, na teoria do poder de Foucault falta um mecanismo de integração social como a linguagem. Para ele, a tese do regime moderno de poder é falsa quando generalizada. No paradigma do entendimento recíproco, desenvolvido por Habermas, é fundamental a atitude performativa dos participantes da integração que organizam suas idéias de ação para se entenderem entre si sobre algo no mundo. Para o autor, o indivíduo pode reconstituir seus atos realizados irrefletidamente num diálogo, ocupando assim, o lugar da consciência de si. O paradigma do entendimento recíproco não comporta mais o sujeito isolado, mas participantes da interação.

Os participantes da interação já não aparecem mais como os autores que dominam as situações com a ajuda de ações imputáveis, mas como os produtos das tradições em que se encontram, dos grupos solidários aos quais pertencem e dos processos de socialização em que se desenvolvem (2000, 417).

Ao se entenderem sobre algo no mundo, os indivíduos da interação se movem no horizonte de seu mundo da vida comum. Este constitui um acervo de

evidências culturais do qual os indivíduos que participam da comunicação partem para realizar interpretações, valores e experiências reflexivas.

O mundo da vida se reproduz pelo prosseguimento das tradições, da interação por meio de normas e valores e da socialização das gerações que se sucede. “O reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade, possibilita o entretimento de interações sociais do mundo da vida” (Ibidem, 447). Habermas considera que a necessidade de ampliar o conceito de linguagem é fundamental, pois este deixa a dimensão lógico-semântica e passa a ser um *medium* que envolve cada participante da interação como integrante de uma comunidade de comunicação. Para ele, com base no conceito de linguagem ampliado, reformula-se o conceito de práxis a partir da razão comunicativa “que impõe aos participantes da interação uma orientação segundo pretensões de validade, possibilitando assim, uma acumulação de saber capaz de modificar as imagens do mundo” (HABERMAS, 2000, p. 465). É esta possibilidade de leitura diferenciada destas imagens do mundo que possibilita uma reprodução diferenciada do mundo da vida que, por sua vez, possibilitaria uma intercomunicação cada vez mais elaborada.

Segundo Habermas, o desenvolvimento dos conceitos de ação e interação que culminará na Teoria da Ação Comunicativa é a solução para a cisão causada pelo conceito unificador de Razão Absoluta que visava resolver a cisão da modernidade. É com a substituição da mediação social, que patologicamente é feita através de conceitos absolutizados e por isso perpetuados na filosofia do sujeito pelo entendimento recíproco, que se poderá alcançar uma formação integral. Para o autor, a razão centrada no sujeito apresenta sua base em critérios de verdade e êxito, que regulam as ações dos sujeitos de acordo com o mundo dos objetos. Para ele na perspectiva de falantes e ouvintes, um acordo não pode ser imposto a partir do exterior (característica da obra de Caldas), nem ser forçado por uma das partes (teoria do poder de Foucault). Como saída, Habermas afirma que quando o saber é mediado comunicativamente, a racionalidade parte das potencialidades de os participantes da integração se fundamentarem em um reconhecimento intersubjetivo. “Ao incluir a dimensão prático-moral assim como a estético-expressiva, é mais rico que o da racionalidade com respeito a fins, moldada para a dimensão cognitivo-instrumental” (Ibidem, pp. 437-438). Para o autor, a linguagem é o *medium* de toda ação social. A ação teleológica prevalece nos processos de

racionalização das estruturas de poder, enquanto que as formas de argumentação são processos de interação que podem promover um processo formativo da sociedade, da cultura e dos indivíduos.

Em síntese podemos perceber que para Foucault a realidade social é perversa, sendo que o autor evidencia os valores que conformam os sujeitos atuais e como subjetivamos as relações, que para ele são relações de poder. Para o autor, o poder se situa no corpo. Nas prisões é o corpo que determina as relações com os outros, é ele que é vigiado. Foucault concebe o sujeito moderno um objeto calculável e objetivável, onde a individualidade moderna é produto de uma transformação nos dispositivos tecnológicos sobre o corpo e a chegada do homem num novo saber científico, o poder disciplinar. Seu método é uma dialética que se apresenta numa contraposição entre aquele que exerce o poder (sujeito) e aquele que padece (objeto).

Na visão de Habermas, apesar de analisar noções de poder relacionadas com estratégias de controle social, em Foucault o poder seria o único fator que se manteria diante das transformações sociais. Habermas conceitua a sociedade não apenas como dominada pela razão de acordo com fins.

Em contrapartida, observa-se que Habermas propõe um tipo ideal de sociedade, na qual a ação comunicativa seja o elo central, e onde o sujeito se relaciona a partir de um processo dialógico. Um sujeito que se auto-conhece para poder se relacionar com os outros. Além de defender que em sua teoria um discurso apresenta a capacidade de unificar sem coerção e construir consensos, em favor de um acordo racionalmente motivado, ou seja, a razão comunicativa se apresenta em uma compreensão centrada no mundo. Devido ao realismo de Foucault, ele parece pessimista na ótica de Habermas. Para ele, o sujeito se interconecta com a sociedade por relações de poder que exerce e sofre. Para este autor a possibilidade de transformar as instituições só pode se dar a partir de normas. Habermas afirma que a norma se constitui para a competência interativa do mesmo modo que a identidade de significado para a competência significativa. Esta permite transformar o gesto em símbolo e estabelecer um fundamento consensual para o entendimento, a norma permite constituir uma identidade de comportamentos. Para o autor tudo depende da autoconsciência dos sujeitos em sua ação social.

Habermas (2003a, p. 27) se refere ao conceito da racionalidade cognitivo-instrumental, característico da modernidade, como constituinte de “uma auto

afirmação com êxito no mundo objetivo possibilitado pela capacidade de manipular informadamente e de se adaptar inteligentemente as condições de um entorno contingente”, e complementa que partindo da ação comunicativa se remonta a experiência central à capacidade de reunir-se sem coerções e de gerar consensos que partem de uma fala argumentativa.

Como podemos perceber, na perspectiva do paradigma da comunicação a formação da identidade do Eu diz respeito à questão de como se realiza o mútuo reconhecimento entre o Eu e o Outro. Ou seja, implica numa prática de reconhecimento entre um Eu e um Outro. É a auto-consciência que permite a formação de um Eu prático. Para Habermas,

a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo; sua posição excêntrica testemunha a dependência contínua da subjetividade face à linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não objetivador (1990, p. 212).

Neste caso, não haverá o olhar soberano nem objetivador, presentes na pintura *Las Meninas*, havendo interação entre as personagens ao invés de superioridade. Portanto, a identidade dos indivíduos socializados se forma num entendimento lingüístico com outros. O modo de olhar defendido por Habermas não se volta mais para os abismos de si mesmo, nem para a exteriorização absoluta, mas para o Outro que intersubjetivamente nos constitui.

Portanto, defendemos que tanto as teorias de Foucault, que se estende a obra de Caldas, quanto a teoria da ação comunicativa de Habermas são valorativas e implicam na compreensão da constituição do sujeito, sendo que o poder também pode ser usado de modo formativo quando usado ao nível de desejos e de saber. Além de que é sabido que a disciplina, a norma e questões de poder/saber ainda são vigentes em nossa sociedade. Assim, vale pôr a teoria de Habermas como meta, como saída ao universo centrado no sujeito e objeto, mas sem se tornar ingênuo frente às questões sociais que nos acompanham.

No próximo capítulo propomos um debate sobre a formação dos sentidos do ver, relacionada com a importância de abarcar na escola um ensino voltado para a compreensão das imagens. E como já visto no correr dos capítulos

anteriores, sugerimos o auxílio da arte para compreensão da nossa realidade sócio-cultural num agir comunicativamente mediado.

CAPITULO IV

FORMAÇÃO DOS SENTIDOS DO VER

No capítulo II, Waltércio Caldas nos mostra com sua arte que há possibilidades de se acompanhar as transformações sociais e culturais e com elas modificar os modos de percepção e criação. Observando sua obra *Los Velásquez* e a análise de Foucault, podemos perceber uma atitude hermenêutica que pode ser construída na educação, superando o eixo transmissão-assimilação ainda vigente em escolas tradicionais. Neste viés, o ensino funciona como um processo de distribuição de informações, desvinculado dos problemas sociais. Em contraponto a este modo de ensinar, os conteúdos poderão ser definidos a partir das necessidades colocadas pelas transformações sociais. Com Habermas acreditamos que a estrutura dialógica constitui um horizonte de reciprocidade dos indivíduos entre si. Baseados nas teorias deste autor podemos trilhar caminhos distintos que nos levam a formação dos sentidos do ver por meio da alteridade. Assim, vamos ao encontro do pensamento de Martin-Barbero²² (2003), no instante em que afirma que falar não se trata apenas de uma determinada língua, mas pôr algo em comum e desenvolver um lugar de encontro. Este posicionamento é similar a proposta de Habermas, na qual não há superioridade entre locutores, mas a busca por uma resposta válida e consensual. Pensar a educação e a arte como mediação é nosso propósito, pois, ao integrarem-se com o meio e seus problemas sociais, auxiliam o público a desenvolver posturas mais críticas, podendo criar possibilidades de re-significar seu cotidiano através da construção de conhecimento e questionamento sobre fenômenos sociais.

²² Martin-Barbero, teórico colombiano, que investiga os novos regimes da cultura e seus aspectos visuais. Trabalha temas relacionados a matrizes históricas e culturais, a cidade e 'indústrias culturais'. O filósofo é um dos expoentes nos Estudos Culturais contemporâneos. Sua obra se caracteriza por estabelecer um constante diálogo entre comunicação, história e sociologia.

Consideramos relevante lembrar as palavras de Rubem Alves (2004, online), ao dizer que o ato de ver não é natural. Precisa ser aprendido. E mais adiante prossegue:

o ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam... Mas, quando os olhos estão na caixa dos brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo” (Ibidem).

Portanto, torna-se indispensável a crítica frente às formas que nos seduzem num projeto de intercâmbio educativo de valor sócio-cultural, e isto deve ser feito sem excluir o outro, que é diferente. Constitui um processo que incorpore no ambiente escolar a estética cotidiana, obras de arte e a intersubjetividade (proposta de Habermas). Assim, se consegue decifrar os múltiplos discursos presentes nas imagens e distinguir o que apresenta sentido em meio à grande proliferação de signos que mobiliza a informação. Como diz Martin-Barbero (2003), no século XXI aprender a ler textos audiovisuais e hipertextos é condição indispensável do futuro dos livros, mas apenas se os livros nos auxiliam a nos orientar no mundo das imagens. A veiculação destas nos fará sentir necessidade de ler livros, e assim estaremos partindo para uma participação crítica com a comunicação.

Considerando-se isso, com essa pesquisa buscamos explorar o papel que os elementos da visão têm na construção de olhares e sentimentos, além de investigar o papel das mudanças culturais e sociais ao construir maneiras de ver. Ou na visão de Habermas, resgatar os potenciais semânticos presentes nas imagens, o que possibilita a maximização da formação. Pois, como diz Buoro (2000), hoje ainda não existem, em muitas escolas, conteúdos que possibilitem aos educandos adotarem um modo de conhecimento do mundo pela via da visualidade. Essa carência faz com que as imagens não sejam consideradas como textos visuais, como linguagem significativa e carregada de informações. Para esta autora, a educação do olhar

extravasa as molduras da sala de aula para instalar-se como essência da vida do sujeito (...) levando-o a romper as teias do automatismo e da massificação e a instaurar uma nova ordem de percepção e, portanto, de significação, em suas relações com a realidade (BUORO, 2000, p. 43).

Em artigo conjunto com Costa, Buoro (2007) defende que os olhares contemporâneos estão acostumados com a rapidez das mídias e que raramente se tem a oportunidade de um olhar mais detido sobre algum objeto. E complementam, “devemos cuidar para que as metodologias de leitura de imagens não se transformem em automatismos do olhar, estabelecendo uma conduta padronizada” (2007, p. 267). Assim sendo, cabe propor uma construção de uma política cultural dos usos da imagem, como uma possível forma de re-significar a dimensão estética de nossa experiência e modos de ver.

Pillar (1999) diz que compreender uma imagem implica olhar construtivamente a articulação de seus elementos, com esta desconstrução se conseguirá atribuir-lhe sentido. Apenas com a compreensão e a produção de sentido é que a leitura acontece. Para ela, nossa visão está comprometida com nosso passado, portanto, não há dado absoluto, mas múltiplas formas de olhar uma mesma situação.

O estudo sobre a visão proposto aqui não sugere apenas a reflexão sobre a história das ‘coisas’ na perspectiva da representação, mas também investigar mecanismos que fazem circular tais “objetos” como parte de uma cultura visual. As implicações e desdobramentos dessas mudanças nos auxiliam na compreensão de que a visão não pode ser separada das questões históricas sobre a construção da subjetividade. O que hoje constitui o domínio do visual é um efeito de outro tipo de forças e relações de poder. Para Habermas a subjetividade se dá no contexto social: para o filósofo o homem só adquire consciência de si mesmo através do outro, ao desenvolver uma interação reflexiva, através da linguagem (ação comunicativa), e em relação com e na construção de um mundo objetivo.

Martin-Barbero (2003) afirma que a revalorização cognitiva da imagem passa por uma crise da representação e cita Foucault como um autor que examinou este processo justamente no livro *As Palavras e as Coisas*. Para o autor, a análise sobre a representação se inicia com a leitura do quadro *Las Meninas*, de Velásquez. E nos relata novamente a situação do quadro: o espectador está diante do quadro, do qual um pintor nos contempla, mas o que na verdade vemos é o verso do quadro que o pintor está pintando e é nesse instante que o espectador se torna visível. Para Martin-Barbero (2003), o quadro não fala do que vemos, pois a relação da

linguagem na pintura seria infinita. Isto, não porque a palavra seja imperfeita, mas porque ambas seriam irreduzíveis à outra. Por isso, a essência da representação é o que a invisibilidade dá a ver, desde que a vejamos. Para ele, atualmente não é como no pensamento clássico, o decifrar da semelhança no jogo dos signos em sua capacidade de imitação, analogia ou empatia, a que fazia possível o conhecimento. Nem a hermenêutica da escritura, que predominava no Renascimento, que colocava no mesmo plano as palavras e as coisas. A partir do séc. XVII, o mundo das imagens conquista seu próprio espaço, pondo em crise sua subordinação à representação, tanto do mundo como do pensamento. Do séc. XVIII ao XIX, na cultura ocidental, não são seguidas as regras de acordo com a representação, neste período o trabalho transforma o sentido da riqueza em economia e a linguagem se liberta da representação. Como exemplo, o autor cita o espelho ao fundo da pintura de *Las Meninas*, no qual se vê o casal real, aquilo que o pintor observa se perde na irrealidade da representação. No lugar da representação, no período moderno, surge o homem, constituído em vida-trabalho-linguagem.

Esta transformação nos põe diante de outra figura da razão que, segundo Martin-Barbero (2003), exige pensar a imagem frente a uma nova discursividade constitutiva da visualidade, um novo tipo de tecnicismo que possibilita o processamento de informações, cujas matérias primas são as abstrações e os símbolos. A educação diante deste processo necessita se pôr na escuta das oralidades (diálogo) e abrir os olhos para a cultura e as visualidades que emergem das novas narrativas e regimes tecnológicos.

Para Foucault, a partir dos finais do séc. XIX, os alunos passam a ser definidos pelo rótulo de escolares. Ou seja, o que passou a importar não era o saber (sobre competências individuais do aluno), mas o modelo de cidadão que valia construir para as autoridades. Para Ramos do Ó (2007), foi a tentativa de viabilizar a tecnologia disciplinar-normalizadora que esteve na origem da descoberta do aluno. Segundo o autor, a disciplina passou a ser um exercício associado à iniciativa pessoal do aluno. “O discurso pedagógico moderno projetou um e só um ideal-tipo moral, o estudante *independente-responsável*” (2007, p. 39). Neste viés, os alunos passaram a ser realidades moldáveis e ao mesmo tempo realidades constituídas. O que facilitou esta ‘ordem escolar’ foi a repartição das salas determinando lugares individuais aos alunos, possibilitando o controle de cada um. Transforma-se a escola

numa máquina de ensinar, de vigiar, hierarquizar e recompensar. Este modo de ensino está presente nos ambientes escolares atuais. Pois no próprio modo de dividir os horários de aula em disciplinas já há a relação com o saber e a normalização. Porém, acreditamos que apesar desta força disciplinar há a possibilidade de tornar os conteúdos mais significativos e voltados para valores humanos e sociais, rompendo com o eixo mestre voltado para a produtividade e máxima eficiência.

O quadro *Las Meninas* nos traz indícios sobre o nascimento da representação, porém, ao contrário disso, nos dias atuais a representação está sem 'referência' ao real. O que predomina é o virtual no lugar da representação, a visualidade se tornou hegemônica e o sujeito virou *marketing*. Ou seja, ocorre o apagamento do sujeito, cuja interioridade deve ser buscada para que não se tome os simulacros como única realidade possível. A releitura de *Los Velásquez* nos faz ver que atualmente se gira em torno de um vazio provocado pela descentralização do sujeito, e nos inquieta ao nos darmos conta das infinitas imagens que nos interpelam. Diante desta situação, é necessário tomar cuidado ao 'retornar' ao mundo real, para não aplicar a este os mesmos procedimentos do mundo virtual. Aliar o interior e o exterior se torna relevante para que não se caia na mesma relação sujeito-objeto característica do período moderno. As imagens apresentadas nesta pesquisa nos mostram como cada um destes aspectos pode ser pensado, não deixando de levar em conta os contextos sociais e históricos que carregam e que se vive em nossos dias.

Uma das saídas das questões acima é a reflexão sobre a cultura visual que para Martins (2007), apresenta uma função importante por discutir as imagens não apenas pelo valor estético, mas buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura. A cultura visual propõe uma aprendizagem como relação entre a construção da subjetividade individual e a construção social da compreensão. É nesta linha que buscamos propor a leitura e formação dos sentidos do ver neste estudo, levando em conta as transformações que ocorrem na sociedade e na cultura, as quais influenciam na construção e veiculação das imagens e modos de ser. Para o autor, as transformações que vem ocorrendo com as imagens e a arte

ampliam as possibilidades de relação e diálogo dos indivíduos com a arte, com a imagem e com a cultura visual. A experiência de uma 'fruição individual e solitária' e de uma 'apreciação contemplativa', típicas de uma formação e concepção burguesas, vai, aos poucos, sendo abalada, exigindo novos tipos de fruição e apreciação, abrindo espaço para a experiência coletiva de participação (2007, p. 22).

Esse processo vai ao encontro das perspectivas de Habermas, na qual os participantes de uma interação interpretam as coisas do mundo por meio do diálogo e do consenso, formando, assim, uma opinião pública crítica. Agindo desta forma, os indivíduos são interpretativos, constroem e articulam valores e sentidos. E concordamos com Martins (2007) quando se refere às imagens como construtoras de sujeitos num labirinto de teias de significado que se interconectam. É neste processo que o conhecimento é construído, em meio à interação de vozes e sentidos.

O universo das artes visuais é um campo particular de conhecimento que propicia uma experiência subjetiva de conhecimento do mundo, uma vez que, "nas marcas do visível, é possível ver os efeitos das opções culturais" (MEIRA, 1999, p.130). No contexto educacional, podem-se encontrar possibilidades de desenvolvimento do aprendizado e de criação pessoal envolvendo as linguagens da arte. Partindo da arte e de processos sócio-culturais pode-se interagir com as manifestações produzidas em diferentes contextos e épocas relacionadas aos domínios do imaginário, e não a partir da lógica objetiva, mas numa proposta de educação das práticas do ver que se afasta de uma visão tecnicista e vigilante. Ao contrário do local central de vigilância e superioridade ocupado por alguns professores ou direção das escolas, de modo que um único olhar possa ver a todos ao mesmo tempo. Isso se torna relevante, pois como diz Martins,

o olhar está sempre transpassado por condições e referentes que se superpõe, tais como: classe, raça, idade, estilo de vida, (...). Via olhar, essas relações embebem (contaminam) o espaço da imagem com informações, preconceitos, expectativas e predisposições, transformando-o em espaço de interseção, interação e diálogos com subjetividades e, por isso mesmo, passível de sugerir e influenciar reposicionamentos sócio-simbólicos e, inclusive, repulsa. (2007, p. 26)

Neste viés, indivíduos de diferentes culturas e espaços geográficos olham e manuseiam imagens distribuídas pelos veículos de comunicação, os sentidos destas imagens também se diferenciam de acordo com os meios e culturas. Isso significa que por mais que se tenha uma intenção ao lançar uma imagem em determinado local, ela terá distintas implicações dependendo do contexto em que será lançada, pois elas não se apresentam monólogas, nem estáticas, depende do grau do aguçar estético de cada leitor.

A imagem é uma condição vinculada ao modo como uma acepção, idéia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos (Ibidem, p. 27).

Desta forma, os significados das imagens dependem da interação entre sujeitos de uma comunicação, se apoiando, assim, em bases dialógicas. O autor cita Bal (2004) para deixar mais claro o processo de significação. Para essa autora, o significado constitui um diálogo entre observador e objeto (sujeito-objeto) assim como entre seus contempladores, ou seja, um diálogo realizado entre os indivíduos (sujeito-sujeito), no qual diferentes modos de recepção, tempos históricos e culturais se cruzam e tecem significados enriquecidos. E isso em oposição ao contexto em que as imagens são apenas aceitas passivamente e isoladamente, sem mediação e reflexão. A interpretação da arte e de imagens se baseia em uma diversidade de narrativas, dependendo dos pontos de vista de quem as olha. “Como resultado de uma abordagem crítica e reconstrutiva, na narrativa pós-moderna, nenhuma imagem é estável ou passível de assegurar uma representação fixa ou certa” (MARTINS, 2007, p. 30). O que implica dizer que numa imagem são disseminados valores culturais e estes precisam ser percebidos, pois desta forma pode-se alcançar uma formação dos sentidos do ver e uma interpretação dialógica. A cultura da imagem está vinculada ao mundo contemporâneo relacionando conhecimento e poder, o que exige aos educadores uma abordagem flexível que auxilie nos processos de reversão (olhar ao revés) na educação, bem como em algumas perspectivas sobre arte. Neste viés, as representações visuais são vistas como construções e processos ideológicos que produzem subjetividades. Além disso, se transformam em

entrecruzamentos de pensamentos, os quais nos auxiliam na ruptura de certezas epistemológicas, bastante buscadas no modernismo.

O conjunto de elementos que são postos na obra-de-arte constitui sua estrutura comunicativa e passa pela mediação da língua (aqui podemos destacar a relevância da ação comunicativa proposta por Habermas). Apesar de o artista trabalhar de início com características não-lingüísticas, ele é levado a encontrar a linguagem em seu caminho a título de componentes de mediação e de significado. A linguagem é o fio condutor, é o ditame maior da expressão humana, o meio para a formulação do pensamento. Martin-Barbero (2004) defende que a estreita relação entre público e comunicação passa, atualmente, pela mediação das imagens. Para o autor, a centralidade está no discurso das imagens e quase sempre estas são usadas para ‘tapar’ a falta de idéias da política e da sociedade. O autor acredita que, por meio das imagens, ocorre a espetacularização do mundo e também com elas se pode alcançar uma construção visual do social. Segundo Martin-Barbero,

ao reduzir a comunicação educativa à sua dimensão instrumental, isto é, ao uso das mídias, o que se deixa de fora é justamente aquilo que é estratégico pensar: a inserção da educação nos processos complexos de comunicação da sociedade atual, no *ecossistema comunicativo* que constitui o *entorno educacional difuso e descentrado* produzido pelas mídias (2004, p. 59).

Para este autor, a atual diversificação do saber constitui um dos maiores desafios que o mundo das informações apresenta ao sistema educativo. Assim, do modo que a escola se apega ao livro ela acaba desconhecendo o que de cultura se produz e circula pelo mundo da imagem e oralidade. “A comunicação permite a visibilidade, na media em que abre o espaço da deliberação pública, expõe os temas em controvérsia e suas diferentes interpretações e aumenta (...) qualidade das formas de acesso ao debate social” (MARTIN-BARBERO, 2004, p. 86). Porém, para o autor, nem sempre é assim, pois a comunicação é distorcida pelos meios de comunicação, os quais são instrumentos de ampliação ou restrição pública. Para ele, é preciso conhecer o processo histórico para construir o conhecimento em comunicação, e é neste caminho que buscamos trilhar com nossa pesquisa.

As possibilidades de leitura constituem a riqueza da imagem e são bastante variáveis, segundo o conjunto de significantes da obra e a subjetividade de seus interlocutores. A diversidade das leituras depende do jogo discursivo perspectivado por seu criador. A apreciação da obra implica numa inter-relação entre o sujeito que “vê” e a obra que oferece elementos para a análise. A decodificação não se dá objetivamente pelo que o autor quer dizer, mas por aquilo que o espectador realmente percebe. Esta percepção acontece através de mecanismos subjetivos, pela adequação das proporções objetivas às exigências subjetivas da visão. É preciso articular formas imaginativas de interação, conteúdos que se abrem à compreensão e que permitam pensar a obra como algo dotado de significado próprio.

Para o fortalecimento do processo de desenvolvimento do senso estético podem ser realizadas releituras de obras de arte. Estudar o processo técnico e criativo dos artistas plásticos perante a sua realidade, e como suas ações marcaram a história da arte e da cultura, é uma forma de inspirar as novas gerações a estabelecer uma atitude crítica comprometida com seus ambientes. Desse modo, estaremos promovendo um aprendizado de fato existencial. O papel do educador pode ser o de instigar o *olhar* humano, sensibilizar o aluno para a compreensão da arte e da cultura visual para desenvolver nele as competências críticas, humanas e autônomas. A obra de arte contém índices da cultura, questionando fatos e fenômenos atuais e históricos. O processo de re-significação do cotidiano supõe que o professor possa inserir os estudantes no mundo visual social e físico e auxiliá-los a construir por eles mesmos uma infra-estrutura epistemológica para interpretar os fenômenos com os quais se relacionam.

Ao contrário do que a Sociologia Crítica acreditou por certo tempo, a massificação niveladora e a manipulação do consenso não são os únicos resultados possíveis do advento da comunicação generalizada. É aberta uma possibilidade alternativa: o advento dos meios de comunicação de massa comporta também mobilidade e superficialidade da experiência, que contrasta com as tendências para a generalização do domínio.

Portanto, o invisível é a verdadeira rede de signos em cuja armadilha se esconde o olhar daquele que não abdica da arte como instância comunicante da

transgressão. Velásquez alça o quadro ao patamar da arte porque potencializa ao máximo o invisível, subordinando o sentido à motivação, de modo que o ser do artista é quem dita o fazer do pintor. Velásquez está no quadro como referência, um motivo corpóreo, a exercer a plenitude de sua autonomia estética e crítica, ou seja, o artista parece saber que só pode ser o centro se ocupar a margem. O ser autêntico é o ausente, cuja presença se materializa no ato criador. Somente assumindo a condição de margem, o ser pode desvendar o centro.

Como nos lembra Martins (2007), cabe aos educadores investigar processos de representação e as relações entre imagens e idéias, bem como sua construção e institucionalização, para desvelar seus modos de operar e formas de mediar valores e juízos estéticos. Analisando e discutindo as manifestações de significados no fluxo de interação entre imagem, intérprete e contexto, podem-se alcançar alternativas para uma compreensão e construção de idéias, sentidos e processos simbólicos significativos aos sujeitos. Os indivíduos constroem concepções de mundo através de representações, significados e interpretações, os significados atribuídos as imagens e visualidades, além dos processos de interpretação que utilizam, são elementos constitutivos da experiência visual. Estudos que posicionam as imagens como possuidoras de saber e as analisam buscam configurações metodológicas abertas que possibilitem relações dialógicas e construções teóricas com a análise textual e visual, focalizando como ocorrem as transformações, os deslocamentos e as mediações nas práticas discursivas contemporâneas. Para atender esta demanda e compreender esses fenômenos é necessário perceber que cada manifestação cultural, a arte e as imagens apresentam suas características e sua história e, na atualidade, se apresentam cada vez mais híbridas, o que faz com que os limites da pesquisa sobre os novos 'objetos' da cultura visual sejam cada vez mais imprecisos.

Concordamos com Feitosa (2004) de que a arte auxilia na transformação do olhar sobre o real, e deste modo se aprende a reconhecer que as coisas não foram antes do mesmo jeito que são atualmente e que não tem a necessidade de se manter tal qual. A arte desconfia "do mundo tal como o conhecemos, preparando o terreno para a construção de outros mundos" (FEITOSA, 2004, p. 26).

Após a reflexão sobre a leitura de Foucault de *Las Meninas*, da atitude de Waltércio Caldas e da proposta de Habermas apostamos que lendo imagens um mundo de significados internos e externos pode ser descoberto, além de se dar

conta que os sujeitos se autoconstroem com auxílio do Outro. Aqui o Outro também é a educação, enquanto formação. A inversão do olhar propiciada pela interpretação das imagens apresentadas neste estudo nos provoca a pensar uma reversão na educação e nos modos de ver. A inversão exercita e propõe uma mudança a nós mesmos e ao entorno nos hábitos de olhar para conseguir ver o Outro como uma imagem que nos interpela.

Segundo Habermas é necessária uma observação desconfiável para impedir que os pensamentos subversivos veiculados por imagens e informações se emancipem e se tornem um 'reinado', para o autor podemos fundamentar nosso conhecimento, o que ocorre no âmbito da linguagem. A linguagem possui elementos que antes de serem ideológicos e antes de exercerem poder, são cognitivos e intelectuais. A ação comunicativa prega o diálogo (discurso com projeções livres) e a não superioridade, deste modo ela vai ao encontro da arte, a qual também não aceita pirâmides classificatórias e busca a reflexão sobre as próprias ações do indivíduo, bem como os caminhos percorridos pela sociedade. Ela busca uma 'estética do raciocínio', ou seja, a emancipação, a formação de um olhar aguçado que desmistifica as imagens e mensagens a nossa volta, chegando ao que propomos nesta pesquisa: a formação dos sentidos do ver. Alcançamos o que Habermas propôs e uma das premissas da arte, a interação dos indivíduos com o mundo (mundo dos objetos, subjetivo e social (da cultura, da arte e ciência)).

Ao centrar a questão no papel das imagens não queremos dizer que as palavras devam ser esquecidas. Penso que isto tenha ficado claro no terceiro capítulo, no qual defendemos o ato de fala como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento do senso crítico (baseados em Habermas). Borges-Duarte et. al. (2000, p. 10), diz que *texto e imagem* constituem "uma tapeçaria 'viva' – aberta e inacabada – onde os diferentes fios se entrelaçam e compõem, se urdem, contínua e diferentemente". Assim como as imagens acompanham certos textos, as palavras também nos ajudam a direcionar modos de ver, abrindo múltiplas interpretações. Acreditamos ser possível desenvolver uma educação visual que propicie uma interação de modo mais criativo e crítico com as imagens e mensagens que nos rodeiam no mundo contemporâneo, além de levar em conta a alteridade. Assim, como Waltércio Caldas lança problemas acerca da produção da imagem no mundo contemporâneo e da proliferação das imagens, o educador também poderá se

conscientizar do papel que ainda pode desempenhar no âmbito espiritual e cognitivo do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos sentidos do ver para a interpretação da imagem *Las Meninas* e suas transformações re-configura os métodos de ensino, além de colaborar a tornar claro que as obras de arte e as imagens em geral não podem ser apresentadas como um manual de instruções, o que exige do observador a compreensão da obra através dos sentidos e do intelecto. Assim, podemos nos relacionar melhor com as variadas imagens presentes na sociedade, pois ela propõe uma visão de mundo, valores e comportamentos alicerçados no predomínio da estetização da superfície. Por isso, precisamos aprender a ler imagens e com elas construir conhecimento. É importante aprender a compreender como as imagens culturais funcionam, significam, produzem significados e influenciam os receptores.

A atitude hermenêutica que propomos nesta pesquisa, ao ser integrada com a educação, dá lugar ao estranhamento pela constante necessidade de ruptura para penetrar no processo compreensivo. A interpretação é o lugar da reflexão que permite a polissemia dos discursos, de forma a dar sentido àquilo que não vem apenas de nós mesmos, mas das produções culturais. As discussões levantadas neste estudo não querem instituir leituras verdadeiras, mas abrir espaço para o debate sobre a importância de dar crédito à multiplicidade de olhares existentes e as vozes que são caladas em meio às redes de poder. No contato com a obra de arte ocorre uma inversão dos modos de ver, e neste processo se transforma informação em conhecimento, bem como a percepção do Outro em sua alteridade e se provoca um olhar que procura ver a si mesmo na visibilidade do Outro. A presença do Outro oportuniza os intercâmbios quanto à projeção de nossa própria imagem.

Os momentos da transformação do olhar de Jameson (2001) puderam ser percebidos ao longo dos capítulos. Em nosso estudo, adicionamos mais um momento, o do olhar o Outro como um Outro, proposto por Habermas. Com este processo, busca-se uma formação integral que vai além dos modos de vigilância e da reificação. O que implica um olhar para o interior e o exterior. Baseados em Kemmis, compete-nos dizer que uma vez que o sujeito pode definir o seu interior, o juízo de existência se expressa de modo que ele reconheça a si mesmo. A partir dessa constituição da interioridade e atribuição do eu, o sujeito pode experimentar pela percepção a realidade do mundo exterior, sua relação com o outro e com os processos histórico-culturais.

Desse modo apresentamos algumas discussões que envolvem questões sobre o sujeito moderno sob os posicionamentos de Foucault. O autor nos mostra que a objetivação, subjetivação e normalização foram possíveis devido à regulação e controle dos corpos, tornando-os submissos ao comando e úteis ao sistema de produção. Para ilustrar esta questão inserimos uma análise do quadro *Las Meninas*, de Velásquez. Com esta obra, na ótica de Foucault, aprendemos a olhar para dentro de nós mesmos, a desocultar nossas idiossincrasias causadas pelas redes de determinação do poder. Aprendemos também a entender nossas pulsões mais originais, a sede que temos de vigiar, controlar e punir. Poder que sobrevive aos nossos dias.

Com a releitura de *Las Meninas* do artista contemporâneo Waltércio Caldas (intitulada *Los Velásquez*), aprendemos a desocultar os mecanismos de objetivação no ambiente hiper-panóptico atualmente. Com esta releitura, procuramos destacar as transformações que ocorreram nas questões sociais e culturais envolvendo questões como sujeito e objeto. Diante disso, apontamos a reificação como constituinte de nossa cultura. Estes aspectos podem ser percebidos como uma continuidade da teoria sobre o poder disciplinar e vigilante de Foucault. Já Habermas realiza uma crítica às teorias de Foucault, baseadas em questões de poder e relação sujeito-objeto. Propõe uma teoria que visa à dissolução da relação instrumental fundamentada na existência de dominadores, pressupondo um ambiente em que haja a partilha intersubjetiva. Com Habermas, há um apagamento tanto do sujeito como do objeto e a realocação do olhar na dimensão intersubjetiva, fora, portanto da esfera do conhecimento. É importante salientar que, ao

apresentarmos esta crítica de Habermas a Foucault não pretendemos situá-lo como autor a ser rejeitado ou que suas teorias sejam inválidas, ao contrário, estamos propondo este debate num modo positivo. Pois Foucault tem grande influência nas práticas educativas e buscou compreendê-las, nos apresentou reflexões sobre estratégias, práticas e saberes que estão imersos no processo de constituição do sujeito.

A partir das reflexões realizadas sobre a obra de Velásquez e de Caldas, defendemos que a arte tem sempre uma função utópica, um efeito de choque frente à realidade. E, nesse sentido, ela pode nos auxiliar a captar de maneira diferente o conhecimento, a nos relacionar de outro modo com ele. Portanto, Filosofia, Arte e Educação são diferentes olhares que se entrecruzam quando o que está em questão é a formação. A arte, ao chamar um olhar, abre espaço para uma inquietude em tudo o que vemos. Ao ver, estamos entrelaçando informações do contexto sociocultural e do leitor. Nessa perspectiva, reestruturando a competência estético-hermenêutica, é possível alcançar, por um lado, uma educação orientada para o entendimento comunicativo e comprometido com o uso público da razão e, por outro, o enriquecimento do gosto estético do educando sobre a dimensão imagética. Assim, com a hermenêutica, podemos reconstruir o que é visto como perene, temos a possibilidade de desnaturalizar os fenômenos sociais dotando-os de percepções e interpretações. Deste modo, não buscamos dar respostas estanques a cada uma das questões levantadas no estudo, mas antes disso, ativar maneiras questionadoras, para nela reconhecer exigências críticas.

A hermenêutica visual descreve a aparência a partir dos elementos que convergem para lhe dar sentido e valor, contextualização em termos de um horizonte compreensivo. Tem como propósito resgatar os potenciais significativos das imagens para a formação cultural. A teoria da argumentação se apóia em diferentes formulações discursivas, interpretando de distintas maneiras as configurações de mundo. A crítica estética exige um discurso argumentativo que abre horizontes a reflexões sobre valores e padrões socioculturais. Uma educação pela imagem possibilita nossa inserção num outro universo de significados, no qual poucas vezes nos percebemos envolvidos, numa liberdade do olhar, que se abre ao reconhecimento da alteridade e resistência frente às tentativas de aprisionamento de nossa percepção. A educação visual é parte de uma educação estética e impede

que o sujeito fique subjugado e fascinado aos dispositivos técnicos com os quais os seres articulam imagens apenas para obter vantagens materiais e isolados do avanço das faculdades espirituais. A educação dos sentidos do ver e perceber e a decodificação das imagens da cultura pela via da hermenêutica comunicativa podem contribuir para despertar o indivíduo, facilitar o convencimento de que ele é destinatário de mensagens, a fim de envolvê-lo com uma experiência mais enriquecida de sentido, com exigências produtivas mais comprometidas com os valores humanistas. Cabe aos educadores dar novos destinos ao contexto da cultura imagética, apostando numa possível formação dos sentidos do ver partindo da arte. Está em jogo a tentativa de produzir novas metodologias e modelos teóricos para analisar a produção e troca de conhecimento. Propõe-se, então, a renovação dos procedimentos educativos com procedimentos estético-hermenêuticos.

Portanto, defendemos que a formação dos sentidos do ver e perceber são parte da socialização do indivíduo e sua concretização está vinculada a um contexto prático, no qual se conjugam forças teóricas, normativas, valorativas e tradicionais estabelecidas no cotidiano.

Referências:

- ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver**. Folha de São Paulo. Caderno Sinapse. 26 out. 2004. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>. Acesso em: 10/08/2007.
- BANNELL, Ralph. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BAL, M. **Estudios visuales**. Madrid, n2, 2004, p 11-49.
- BARBOSA, A. M. (org.) **Arte-educação: leitura no sub-solo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BAUDRILLARD. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: ed. Relógio D"água, 1991.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. IN: **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. SP: Brasiliense, 1986.
- BERNAL, Anastásio & MARTIN, Juan. **Michel Foucault, un ejemplo de pensamiento postmoderno**. In: Revista de filosofia A Parte Rei. 46, julho 2006. Disponível em:< <http://serbal.pntic.mec.es/AparteRei>>. Acesso em: 18/11/2007.
- BICCA, Luiz. A subjetividade moderna: impasses e perspectivas. In: Racionalidade moderna e subjetividade. SP: Ed. Loyola, 1997. (Col. Filosofia).
- BORGES-DUARTE, Irene; HENRIQUES, Fernanda; DIAS, Isabel Matos (Orgs.). *Texto, leitura e escrita. Antologia*. Porto: Porto, 2000.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- BUORO, Anamelia Bueno, & COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: OLIVEIRA, Marilda de O (org). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.
- BUORO, A. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. SP: Cortez, 1996.
- _____. **Por uma semiótica do olhar**. SP: USP, 2000.
- CALDAS, Waltércio. **Los Velásquez**. Disponível em: <http://www.coleccionciscneros.org/th_utopia.asp?Artist=Caldas>. Acesso em: 10/05/2007.
- _____. **Waltércio Caldas**. Disponível em: <<http://www.walterciocaldas.com.br/>>. Acesso em: 20/04/2007.

- CANONGIA, L. **Estados de imagem**. 2001. Disponível em: <<http://www.waltercio caldas.com.br/>>. Acesso em: 14/06/2007.
- COSTA, Marisa. (org) **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema, ... 2ed. POA: Ed. da UFRGS, 2004.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**. RJ: Contraponto, 1997.
- Diego Velázquez**. Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura, 7. SP: Editorial Sol 90, 2007.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. SP: Ed. 34, 1998.
- DUARTE, Paulo. **Críticas**. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/>>. Acesso em: 12/06/2007
- DUARTE, Rodrigo. **Mundo globalizado e estetização da vida**. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~roduarte/textos.htm>>. Acesso em: 25/09/2007.
- _____. **Barroco**: lastros ideológicos e antecipações utópicas. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~roduarte/textos.htm>>. Acesso em: 25/09/2007.
- _____. **Ética e imagem – uma alegoria platônica**. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~roduarte/textos.htm>>. Acesso em: 25/09/2007.
- Enanos y otros...** Disponível em: <<http://www.fisterra.com/human/3arte/pintura/temas/enanos/enanos.asp>>. Acesso em: 10/04/2007.
- FABRE, Josep. **El secreto de Las Meninas de Picasso**. España: Ediciones Poligrafa SA, 1982.
- FEITOSA, Charles. **Explicando filosofia com arte**. RJ: Ediouro. 2004.
- FISCHMAN, Gustavo. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: Maria Ciavatta e Nilda Alves (org). **A leitura de imagem na pesquisa social**: história, comunicação e educação. SP: Cortez, 2004.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5 ed. RJ: Forense, 1997.
- _____. **A hermenêutica do sujeito**. 2 ed. SP: Martins Fontes, 2006.
- _____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. SP Martins Fontes, 1992.
- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 14. ed. RJ: Vozes, 1987.
- _____. **Microfísica do poder**. RJ: Edições Graal, 1979.
- _____. **A História da Loucura na Idade Clássica**. SP: Perspectiva, 1961.
- GADAMER, H. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GOMBRICH, E.H. **Arte e Ilusão**. Um estudo da psicologia da representação pictórica. SP, Martins Fontes, 1986.

- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. V.1. 4 ed. (a) Madrid: Taurus, 2003.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. v.2. 4 ed. (b) Madrid: Taurus, 2003.
- _____. **O Discurso Filosófico da Modernidade: doze lições**. SP: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Pensamento pós-metafísico**. RJ. Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. **Dialética e Hermenêutica**. POA: L&PM, 1987.
- _____. **Theory and Practice**. Londres: J. Viertel, Heinemann, 1974.
- HEIDEGGER, Martin. **O princípio da identidade**. Col. Os Pensadores. Abril Cultural. SP, 1973.
- _____. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988, I.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**.RJ: DP&A, 2002.
- _____. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS,2005.
- HERNANDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, Jul/dez 2005.
- _____. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HEYWOOD, Ian & SANWELL, Barry. Explorations in the hermeneutics of vision. In: _____. **Interpreting visual culture**. Londres: Routledge, 1999.
- HERRERA, Célida Godina. **El Panóptico Moderno**. In: Revista de filosofía A Parte Rei. 46, julho 2006. Disponível em:< <http://serbal.pntic.mec.es/AparteRei>>. Acesso em: 18/11/2007.
- INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão**. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1994.
- JAMESON, F. **A cultura do dinheiro**. Ensaio sobre a globalização. RJ: Vozes, 2001.
- _____. **As marcas do visível**. RJ: Graal, 1995.
- KEMMIS, S. Critical reflection. In. Wideeen, M.F & Andrews I. (Eds.) Staff Development for School Improvement: **A focus on the teacher**. New York: The Falmer Press, 1987.
- MCLUHAN, Herbert M. **Teoria da imagem**. RJ: Salvat editora do Brasil, s/d.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2ed. SP: Editora Senac SP, 2004.

- ____. **La educación desde la comunicación**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2003.
- MARTINI, Rosa Maria F. Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. In. : **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, Jan. jun. 2000.
- MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte. Da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda de O (org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.
- MEIRA, Marly. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice D. (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. POA: Mediação, 1999.
- OLIVEIRA, Marilda de O (org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.
- PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, Lda, 1969.
- PIETROFORTE, Antonio V. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. SP: Contexto, 2007.
- PILLAR, Analice D. (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. POA: Mediação, 1999.
- QUINET, Antonio. **Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise**. RJ: Jorge Zahar, 2002.
- RAMOS DO Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. In: **Revista Educação Especial: biblioteca do professor. Foucault**. Vol. 3. Abril 2007.
- REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- RICOUER, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. RJ: Imago Ed Ltda, 1978.
- RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.
- ROSSATTO, N. Alteridade, reconhecimento e cultura: o problema do outro no enfoque da fenomenologia francesa. TREVISAN, Amarildo L., TOMAZETTI, Elisete M. Orgs. In: **Cultura e alteridade: Confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- ROTHEN, José Carlos & SCHULZ, Almiro. Sinaes: do documento original à legislação. **Revista Espaço pedagógico**. Faculdade de Educação, UPF: Passo Fundo, v. 13, n. esp., 2006.
- SARTRE, J. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. 12. ed. RJ: Vozes, 2003.
- STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. POA: EDIPUCRS, 1996.

VATTIMO, Giovanni. **A Sociedade Transparente**. Lisboa: Antropos, Relógio D'Água, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da Educação**. 1994 <Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo/anped94.htm>>. Acesso em: 18/04/2007.

_____. Excertos Foucaultianos. In: **Revista Educação**. Especial: biblioteca do professor. Foucault. Vol. 3. Abril 2007.

_____. **Foucault e a Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WOLIN, Richard. Utopia, mimeses e reconciliação: uma crítica redentora da teoria estética de Adorno. (pp. 185-214). In: TREVISAN, Amarildo Luiz. **Pedagogia das imagens culturais**: da formação cultural à formação da opinião pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

Um olhar petrificante. Disponível em: < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Medusa_\(mitologia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Medusa_(mitologia))>. Acesso em: 15/05/2007.