



IMAGEM, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NO SÉC. XXI: O ANALFABETO DO FUTURO SERÁ O QUE NÃO SABE FOTOGRAFAR?

Ângela Medeiros Santi
Doutora em Filosofia (PUC/RJ)
Professora da Faculdade de Educação (UFRJ)
Email: angelasanti67@gmail.com

RESUMO: A sentença, emprestada de Moholy-Nagy, de que o analfabeto do futuro será o que não sabe fotografar, expressa uma profunda mudança cultural, em que a imagem torna-se o elemento capaz de reter, mais especialmente, a força “codificadora” do mundo contemporâneo. Entendemos ser fundamental pensarmos na educação de forma ampliada, incorporando a imagem em suas diferentes manifestações, o que significaria também pensar num certo alfabetismo imagético e midiático. Para pensarmos tais questões, iremos trabalhar com referências teóricas de Walter Benjamin e Brecht, principalmente, que podem contribuir na construção de uma outra concepção de educação, aberta e receptiva às demandas do presente - tomando a questão da fotografia (principalmente no universo da imprensa) como paradigmática para nosso trabalho. Dessa forma, abordaremos aquilo que vimos chamando de “analfabetismo docente”, recuperando o sentido amplo da educação, em que professores também se veem implicados em sua própria formação para o contemporâneo, que redefine o que é a escola e o sentido do seu fazer nela. Por fim, apresentaremos o trabalho sobre linguagens e metodologias contemporâneas, desenvolvidas no ITEC - Imagem, Texto e Educação Contemporânea, projeto da Faculdade de Educação, da UFRJ.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetismo midiático; imagem e educação, Walter Benjamin, Brecht

ABSTRAC: Moholy-Nagy's statement, that the illiterate of the future will be those who can't photograph, expresses a profound cultural change, according to which the image becomes the element capable of retaining, or more especially, capable of "codifying" the contemporary world. We conceive an expanded education, one that incorporates the image in its different manifestations, which means we must think about image (and media) literacy. Walter Benjamin and B. Brecht are the main theoretical references towards the construction of another conception of education, open and receptive to contemporary demands. In this work, we will consider photography (mainly in the universe of newspaper and journalism outlets) as the paradigmatic link of image. In this way, we will approach what we have called "teacher illiteracy", recovering the broad meaning of education, in which teachers are also involved in their own formation for the contemporary, redefining what school is and the meaning of what is done in it. Finally, we will present the work on contemporary languages and methodologies, developed at ITEC - Image, Text and Contemporary Education, project of the Faculty of Education, UFRJ.

KEYWORDS: Media literacy; Image and education; Walter Benjamin, Brecht

Introdução

O tema da imagem é um tabu no universo da educação, educação esta que se constitui fundamentalmente sobre o cânone do texto, entendendo a imagem como um elemento menor (de sua clássica desqualificação por Platão, na antiguidade grega, a sua desqualificação como material decadente, vinculado ao universo da publicidade como no de jogos, redes sociais, novelas e filmes *de massa*). A questão da imagem se torna paradigmática e estratégica na medida em que vivemos em uma época em que as subjetividades contemporâneas se constroem pelo seu hibridismo com as redes, com a cultura de massa ligada às tecnologias, que são estruturalmente imagéticas. A escola trabalha fundamentalmente com o texto e seu alfabetismo, entrando em conflito com a sociedade atual e com o pulsante e sedutor mundo das imagens em (hiper) movimento.

Desta forma, entendemos ser fundamental pensarmos aquilo que venho chamando de “analfabetismo docente”, recuperando o sentido amplo da educação, em que professores também devem estar implicados em sua formação para o tempo contemporâneo, que redefine o que é a escola e o sentido de seu fazer nela. Para tanto, pretendemos neste artigo, apresentar ideias e atuações de dois grandes pensadores, Benjamin e Brecht, junto ao trabalho que desenvolvemos, de pesquisa sobre linguagens e metodologias contemporâneas, de modo a forçar, dentro do ambiente escolar, um processo de incorporação, análise e alfabetização para a imagem em geral e, mais especificamente, para a fotografia e para a mídia, no jornalismo e na imprensa. Neste sentido, além do material teórico que será apresentado, também pretendemos trazer aqui o relato das experiências desenvolvidas no ITEC - Imagem, Texto e Educação Contemporânea, Projeto de pesquisa e Extensão desenvolvido na Faculdade de Educação, da UFRJ, desde 2010.

Benjamin e o pensamento do tempo presente

“O analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, mas, sim, quem não sabe fotografar”, afirma Benjamin (1986, p.115), em *Pequena história da fotografia*. A sentença, emprestada de Moholy-Nagy, artista e professor da Bauhaus, expressa uma profunda mudança cultural, em que a imagem (técnica, a fotografia) torna-se o elemento capaz de reter, mais especialmente, a força “codificadora” do mundo. À radicalidade desta afirmação, corresponde o apelo sobre a importância de um outro alfabetismo: “A força cultural e universal do cinema, da fotografia e da televisão, na configuração da

autoimagem do homem, dá a medida da urgência do ensino de alfabetismo visual.” (DONDIS, 1997, p. 04)

Inspiradas nessas provocações é que entendemos ser fundamental pensarmos na educação de forma ampliada, incorporando a imagem em suas diferentes manifestações, o que significaria também pensar num certo alfabetismo para um universo que é hoje marcado por tecnologias digitais, que consagram a imagem como modo de “constituição” de mundo. É neste sentido que entendemos que a incorporação de referências conceituais benjaminianas podem contribuir na construção de uma outra concepção de educação, aberta e receptiva às demandas do presente - tomando a questão da fotografia como paradigmática para seu trabalho, bem como para o nosso, de pensar a educação a partir da imagem.

Entendemos que é fundamental trabalhar o tema da imagem na educação, percebendo-a inicialmente tal como Benjamin a concebe, a saber, de forma ampla, abrangendo ilustrações de livros infantis, emblemas barrocos, imagens advindas da literatura e da imaginação. Benjamin é profundamente impactado pelas novas tecnologias da imagem, como o cinema e a fotografia, mas sua relação com a imagem deriva, na maior parte do tempo, da escrita, da relação com a história e, em alguns momentos, efetivamente com a materialidade da fotografia e cinema, (como o faz em *Pequena história da fotografia* e *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*: “Benjamin não se envolveu com imagens reais, mas sim, com panos de fundo místicos das constelações de personagens, logo, com as imagens imateriais evocadas pela escrita.” (SCHÖTTKER, 2012, p. 25). De toda forma, em Benjamin, trata-se de historicizar a imagem, a visão, de percebê-la associada a um conjunto de forças sociais.

Levando isso em consideração, iremos trabalhar com a questão da imagem de forma ampliada, como elemento constitutivo da cultura e, portanto, elemento central a ser pensado na educação, inspirados principalmente naquelas imagens que compõem uma constelação significativa no pensamento de Benjamin. Iremos tratar de categorias que são, em Benjamin, método, procedimento através dos qual ele compreende o *modus operandi* de construção da imagem, da arte, da história e do conhecimento. Neste sentido, as categorias que iremos analisar são marcações de um processo investigativo, mas também pedagógico, que apresenta um método de leitura da imagem como histórica, que é também um alfabetismo, como sugere Dondis, que nos coloca a todos em condição de aprendiz. Começaremos a trabalhar com a questão da montagem,

mas também iremos desenvolver as noções de imagem dialética e inconsciente ótico, para, finalmente pensarmos a fotografia junto à educação.

a) Montagem

Considerando que estamos tratando a imagem como elemento central a ser pensado na educação por conta de sua força e presença como elemento cultural, temos em mente a imagem “reprodutiva,” técnica e tecnologicamente, ou seja, aquela ligada à fotografia e ao cinema, mas também às produções digitais feitas hoje em *tablets*, celulares, redes sociais, etc. Tais imagens têm na montagem seu *modus operandi*, que precisa, por isso, ser mapeado, decomposto e compreendido para que suas implicações sobre os sujeitos também possam ser percebidos e potencializados pedagogicamente.

A montagem, historicamente, aparece nos processos de trabalho das vanguardas artísticas, que Benjamin vê nascer no início do séc. XX, e irá constituir o modo de funcionamento de seu pensamento. A montagem implica o procedimento de separação das partes do seu contexto original e a constituição de novas composições e totalidades a partir da consideração dos fragmentos em si mesmos, como elementos independentes capazes, a cada vez, de se apresentar de forma “inédita”, propondo novas composições e contextos.

O procedimento da montagem viabiliza efetivamente o corte, a quebra de um sentido pronto, gera o choque de uma narrativa que, instalada no cotidiano e na história, passa a ser percebida como incompleta, aberta, contraditória. Para Benjamin (2006, p. 516), a “narrativa contínua e linear, que esmaga o que não lhe é idêntico, promove a identificação com os vencedores.” O que a montagem permite, segundo o autor, é atuar no centro repressivo da realidade, aquela da linearidade e do fluxo contínuo, que omitem as nuances, as vozes divergentes, os ruídos, a polifonia e multiplicidade de perspectivas: “o progresso não está alojado na continuidade do curso do tempo, mas nas interferências: lá onde qualquer coisa de verdadeiramente nova se faz sentir pela primeira vez.” (BENJAMIN, 2006, p. 516). A montagem é uma perspectiva, um conceito, uma experiência e uma metodologia. Por isso, nos parece tão expressiva do ponto de vista da educação.

A questão da montagem, e a operação que ela proporciona, a interrupção, cria a possibilidade de que o novo se instale, de que a ruptura na ordem aparentemente natural das coisas (na compreensão nociva da história tal como se fosse natureza) aconteça – de

forma que a interrupção acione outro tempo, e outras perspectivas, que permita que outras narrativas e construções de realidade sejam possíveis dentro (e fora) do espaço escolar (narrativas que instituem o normal e a norma, o padrão médio do bom aluno, a disciplina, etc).

Considerando que estamos trabalhando a imagem na sua especificidade e, ao mesmo tempo, tal como a entendeu Benjamin, como forma histórica, a imagem que nos interessa trabalhar aqui é aquela potencializada como montagem, na medida que é assim que ela se apresenta em seu potencial revolucionário, segundo a entendemos aqui. Assim a questão da imagem/montagem é apresentada em Benjamin e em Brecht. Em *Cuando las imágenes toman posición*, de Didi-Hubermann, o autor, analisando o trabalho de Brecht, em *ABC de la Guerra*, afirma: “a montagem nos mostra que as coisas talvez não sejam o que são.” (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 87). É essa lógica, capaz de “desatar as articulações até o limite do possível” (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 71), que pretendemos expor e potencializar como aquilo que deve marcar a educação hoje. O distanciamento, como elemento da montagem, cria “intervalos ali onde só se via unidade” na medida em que “a montagem cria novas junções entre ordens de realidade.” (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 71)

Sendo assim, na educação pensamos em procedimentos de montagem que possam atuar na interrupção, no corte, contra um tempo que aprisiona, sufoca (na medida em que é um tempo “neutro”, pelo qual passam todos, um tempo externo a cada um e a todos, às características e especificidades das subjetividades), e representa a aspiração da modernidade burguesa, o tempo *em progresso*, linear e sequencial, das narrativas oficiais: “montagem é conflito” (EINSENSTEIN, apud KANGUSSU, s/d, p.7). É o conflito, e sua capacidade produtiva, que Benjamin quer ver surgir, permitindo que se conte a história a partir de seus fios soltos, de suas vozes silenciadas (a de negros, mulheres, marginalizados, etc). É contra esse tempo morno, morto, que Benjamin irá se voltar.

Através da montagem, podemos proceder pedagogicamente na medida em que o espaço da sala de aula pode ser aquele onde a realidade pode ser desnaturalizada, através de um processo de desconstrução de seus sentidos constituídos previamente. Assim, é possível fazer um trabalho de desconstrução dos meios, de telejornais, filmes, novelas, revistas, jornais impressos, filmes publicitários, etc., permitindo que através de *um fazer* - uma atividade ligada à legendagem, recorte, dublagem (como mostraremos

mais adiante), seja possível a percepção de como essas formas culturais de massa chegam para nós fechadas, ligadas a um tipo predominante de narrativa.

b) Imagem Dialética

Em Benjamin, a importância da imagem está associada a uma forma específica de a imagem se constituir, em resistência àquelas massificadas e massificantes; ele a pensa de forma potente, capaz de abrir novas possibilidades de leitura do real e de conexões significativas com os acontecimentos passados. Para Benjamin, o problema da imagem é o problema da história, o acesso a uma imagem significativa indica o acesso ao não revelado da história. Para Benjamin, interessa a imagem que é “carregada de tensões”, que libera a história em sua dimensão latente, subsumida às rotinas homogeneizantes, permitindo que a história possa se apresentar. No mundo em que vivemos, inflacionado por imagens de todo tipo, de imagens-clichê, o reconhecimento (ou a produção) de imagens significativas permite uma quebra na produção de imagens massificadas, através de um corte em seus sentidos reificados.

Essa quebra acontece através do que Benjamin chama de imagem dialética. Nela, a imagem aparece como aquela capaz de permitir um trabalho de interrupção da experiência ordinária, permitindo que a extrema agitação que caracteriza as experiências na atualidade possa se fixar em uma imagem, revelando novos sentidos sobre aquilo que apresenta. Benjamin redefine a tradição dialética, ao pensá-la como revolucionária na medida em que imobiliza o acontecimento (em uma imagem), uma dialética onde o revolucionário está justamente em parar o tempo. Ela é o ponto em que o fluxo dos acontecimentos para em uma imagem e, então, podemos ter acesso a um presente que Benjamin entende como ‘saturado de agoras’, ‘saturado de tensões’.

A imagem dialética nos põe em contato com o tempo; condensa uma temporalidade em aberto que remete a um tempo passado, “irmão”, permitindo que o acontecimento “abra-se” para a história, redimindo-a, na medida em que aspectos mal resolvidos do passado podem se apresentar e se resolver, relacionando e atualizando passado, presente e futuro. Como escreve Benjamin:

A imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não uma progressão, e sim uma imagem, que salta.

- Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas.
(BENJAMIN, 2006, p. 504)

Benjamin diria que a imagem dialética é uma imagem sugestiva que salta, aparece, “pisca”, como que um *flash* de luz, reveladora de uma verdade, que antes era latente, criando a possibilidade de revolução. Ao potencializar a imagem como choque, constituindo-a como imagem dialética, podemos pensar a imagem como agente de promoção de uma experiência significativa, que instaure um acontecimento, um fato novo.

O conceito de imagem dialética diz respeito a um posicionamento de Benjamin com relação à experiência da modernidade e de um tempo, que essa institui, que é o tempo do progresso, caracterizado por ser linear, contínuo e “vazio”, desprovido de transcendência. Diante de um fluxo de tempo que achata a experiência, que é sempre igual e, portanto, é mais adequado aos objetos do que às pessoas, resultado de uma vivência derivada da produção em série, Benjamin entende que a atitude revolucionária por excelência é aquela onde há a suspensão do tempo, do tempo (e da experiência) ordinário.

A questão da imagem dialética coloca, para nosso autor, a questão do tempo como central, profundamente vinculada à qualidade de nossa experiência com o mundo, sendo estratégica para o universo da educação. A educação pode não ter este como um de seus temas e objetivos centrais, mas é certo que ela está vinculada a uma grande parte do tempo de vida dos estudantes e pretende constituir uma marca significativa na vida destes. Contemporaneamente, está em cheque a qualidade desta relação na medida em que o sentido dado à educação escolar tem sido sistematicamente abalado pela experiência dos jovens com as novas tecnologias de informação, comunicação e entretenimento – envolvendo também um outro regime de vivência da temporalidade.

Fotografia e educação

Partimos da hipótese de que a questão da imagem é estratégica para a reflexão sobre a educação contemporânea. Entendemos que, através dela, podemos construir uma entrada privilegiada para as questões que inauguram um novo (e interessante) momento para a educação escolar. Em função deste quadro, tomamos a fotografia como emblemática, trabalhando-a a partir da perspectiva desenvolvida por Benjamin, ao

potencializá-la em seu sentido ampliado, ligado à história e à cultura. Com a entrada das artes na era da reprodutibilidade técnica, Benjamin percebe que a imagem não é mais patrimônio exclusivo dos artistas, passando a ser obra daqueles que, possuidores das novas máquinas, podem produzir imagens que já surgem reprodutíveis, permitindo, por isso, que elas sejam “jogadas” nas ruas, multiplicadas por sua condição de reprodutibilidade - alterando radicalmente as condições de produção e recepção das imagens.

A fotografia nos parece significativa por fundar uma era da visualidade, da imagem, que apresenta a modernidade (em sua identificação com a industrialização), tal como ela se constitui no final do séc. XIX, em sua materialidade específica, ao mesmo tempo em que encarna uma época:

Nesse novo campo de objetos produzidos em série, os de maior impacto social e cultural foram a fotografia e uma infinidade de técnicas correlatas para industrializar a criação de imagens (image making) [...] A fotografia é um elemento de um novo e homogêneo terreno de consumo e circulação, no qual se aloja o observador. Para entender o efeito fotografia no séc. XIX, é preciso vê-lo como componente crucial de uma nova economia cultural de valor e troca, não como parte de uma história contínua da representação visual. (CRARY, 2012, p. 21)

No texto *Pequena história da fotografia*, Benjamin dedica-se à questão da fotografia tratando a imagem fotográfica e a história de forma análoga. Benjamin vê a fotografia como forma de acesso à história, àqueles conteúdos que permanecem subterrâneos e que podem ser ativados a partir de indícios diluídos em detalhes, dispersos no cotidiano, em elementos aparentemente insignificantes. A fotografia permite congelar um momento, arrancá-lo do fluxo onde os acontecimentos por si só se perdem no ritmo vertiginoso pelo qual as coisas acontecem. A questão da imagem é, para o autor, a questão da história, portanto, ela é estratégica e potente para acionar aquilo que na última permanece em aberto.

Para Benjamin, o fotógrafo, tanto quanto o historiador, serve a uma mesma tarefa, a de cristalizar o tempo, retê-lo numa imagem dialética que, ao apresentar os contrários de um acontecimento, revela-o. Como a imagem dialética é o ponto em que o fluxo dos acontecimentos para em uma imagem, podemos ter acesso a um presente, através da imagem, que se apresenta como saturado de tensões. O fotógrafo realiza tal tarefa na medida em que o *clic* da máquina congela e arranca o fato de um sentido já dado, lançando-o em uma nova rede de significações. Tal dinâmica poderia ser rica e

amplamente incorporada pela escola e seus profissionais, e é neste sentido que pretendemos encaminhar nossas reflexões.

Benjamin dá ao fotógrafo o lugar de “sucessor dos áugures e arúspices”, sacerdotes que na Roma Antiga faziam presságios a partir dos hábitos e das vísceras dos animais: “não deve o fotógrafo, sucessor dos áugures e arúspices, descobrir a culpa em suas imagens e denunciar o culpado?” (BENJAMIN, 1986, p. 107). Analogamente, os fotógrafos seriam aqueles não só capazes de fazer fotografias significativas, mas de lê-las - de ler as imagens, reconhecendo indícios significativos de seu tempo. A fotografia revelaria, através e para além do fotógrafo, o tempo. Benjamin ressalta que, mais do que produzir imagens, o poder do fotógrafo reside em saber reconhecer os inícios escondidos, camuflados, mas existentes, que não se evidenciam nas formas ordinárias do viver: “o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar.’ Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?” (BENJAMIN, 1986, p. 107)

Nesse sentido, é tarefa dos leitores da contemporaneidade aprender a ler imagens “como cartomantes, quiromantes e astrólogos” (LISSOVSKY, 1995, p. 120), adivinhar o tempo, ler aquilo que constitui uma época, a época em que cada um vive, e desvendá-la, tal qual um detetive frente à cena do crime: revelando o que não está lá, o fundamental da cena que ali se ausenta. Assim pretende ser a reflexão e o uso da imagem para nós, no universo da educação, permitindo que possamos compreender aquilo que nos caracteriza, mas que, de tão próximo, não é percebido. Pedagogicamente isso é possível se conseguirmos produzir o corte que resulte na desestabilização dos sentidos habituais, criando espaço para a realização de um processo de compreensão efetivo, que permita aos alunos uma participação ativa na construção de novos sentidos, o que pode ocorrer efetivamente na sala de aula através de uma metodologia que incorpore a fotografia, tal como entendida acima.

Desta forma, a fotografia é uma entrada privilegiada para o reconhecimento das diferentes narrativas e histórias, que não cabe naquela hegemônica e pode ser produzida ou reconhecida na imagem, através de um veículo que contém indícios condensados de real, capaz de se abrir a aqueles habilitados em sua leitura. Assim, a questão da fotografia pode ser incorporada na escola de duas formas: de modo específico, como imagem, e, de modo mais amplo, como elemento da cultura e da história, reconhecendo nela um “recurso” estratégico que a denúncia daquilo que nelas permanece marginal.

Partindo dessas considerações, entendemos que há uma grande oportunidade pedagógica no uso da imagem, em especial, da fotografia, em procurar identificá-la, ou criá-la, permitindo uma entrada no universo daquilo que, apesar de existente, permanece latente, necessitando ser evidenciado. Dessa forma, torna-se especialmente rico potencializar a imagem no seu poder de interrupção: “tal como a revolução, a imagem é uma interrupção”, funcionando como “um sintetizador de opostos”; (idem, *ibidem*), ela é, como afirma Benjamin, um ‘relâmpago’, sendo o trabalho do historiador/professor/pensador o de buscar essas imagens que “condensam muitas temporalidades.” (LISSOVSKY, entrevista gravada)

Educação para a fotografia

Passados mais de cem anos desde a experiência de Benjamin com a fotografia, com a multiplicação frenética de suportes e de registros de toda sorte, viabilizada pela tecnologia e acessível a qualquer um, temos um mundo fundamentalmente construído pelas imagens, um mundo cuja legitimação passa pela imagem. Se por um lado, a fotografia e o vídeo se tornaram uma forma de consolidação do estabelecido (uma janela naturalizada pela qual olhamos o mundo como pronto, fechado e externo a nós e o reproduzimos infinitamente); por outro, é também através da imagem que podemos reconhecer “pontos de fuga”, brechas que permitam romper com sua construção reificada e parcial – algo que liberte o que nesses registros encontra-se reificado.

Se a imagem se tornou absolutamente presente, se ela constitui realidade e identidade, cabe, justamente por isso, um trabalho de educação para a imagem (privilegiando aqui a fotografia), de compreensão de seus elementos constitutivos, de sua “gramática”, bem como de suas possibilidades de apresentação de contextos simbólicos, valorativos, socioculturais. Considerando isto, várias operações pedagógicas são possíveis a partir de indicações que podemos extrair dos textos e reflexões de Benjamin, Brecht e outros autores. Ler as imagens banais, de modo não banal, analisar fotografias, identificando seus elementos, construir fotografias a partir de um processo de consciência de sua linguagem e características, são algumas possibilidades. Cabe uma educação do olhar para perceber os indícios das contradições nos pequenos elementos do cotidiano. Dessa forma, é justamente pela presença absoluta das imagens que uma educação para as imagens se mostra pertinente (ao invés de uma recusa como

objeto de estudo no espaço formal de escolarização). Deste modo, podemos construir uma educação que retire os estudantes de sua relação passiva e ingênua com a imagem.

Para tanto, considerando a importância estratégica da imagem e da fotografia como elemento da cultura e subjetividades contemporâneas, consideramos que é importante reconstruir a história através da qual a fotografia estabeleceu certos códigos normativos para constituição de sua identidade. Nesse sentido, o trabalho de Przyblyski, *Imagens (co)moventes: fotografia, narrativa e a Comuna de Paris de 1871* representa uma importante contribuição. Através dele, entendemos o processo pelo qual se constituíram os “códigos representativos da fotografia” (PRZYBLYSKI apud. CHARNEY, SCHWARTZ, 2004, p. 290), os “discursos emergentes da fotografia” (idem, ibidem), em um momento crucial da história da França, que impôs a necessidade do registro fotográfico como registro documental, retirando a fotografia do universo no qual se instalara até então, que era o do retrato e da paisagem, sendo-lhe imposto o registro da ação, em função da contundência dos conflitos sociais ligados à Comuna de Paris, em 1871.

A autora entende que quando a fotografia passa a cobrir a ação, ela se mostra precária, limitada, precisando ampliar seus recursos. Fotografar o movimento exigiu

A necessidade de constituir códigos representativos por meio da apropriação e da invenção. As questões de como compor um relato fotográfico dos eventos da Comuna [...] estavam baseadas não apenas na sua capacidade e incapacidade de extrair esses eventos do tempo contínuo, mas igualmente na sua forma de operar a interseção entre essas indicações narrativas estabelecidas, como a ‘pose’ fotográfica [...] e o ‘documento’ fotográfico. (PRZYBLYSKI apud. CHARNEY, SCHWARTZ, 2004, p. 293)

Przyblyski lembra que as convenções existentes para a construção convincente da pose vinham até então da pintura e do teatro, tendo sido tomadas de empréstimo pela fotografia. Com a necessidade de documentar a ação, tal repertório não é mais suficiente. Tal situação impõe a “invenção das convenções modernas da reportagem fotográfica.” (PRZYBLYSKI apud. CHARNEY, SCHWARTZ, 2004, p. 293)

O impasse que ocorre neste momento está associado ao fato de que a câmera fotográfica é capaz de produzir um registro estático, o que serve à fotografia quando ela registra rostos ou poses. Mas em situações como a da Comuna de Paris, em que a fotografia é chamada a registrar a ação, a história em pleno acontecimento, aqui os cânones até então estabelecidos se mostram inadequados. Przyblyski ilustra tal quadro

ao assinalar um comentário sobre a batalha na Crimeia, em que se verifica o contraste entre a clareza do registro da natureza na imagem, com o dos homens em luta que não passam, na fotografia, de borrões. O que se percebe (e isso é interessante para nós) é que quando os fotógrafos pretendem registrar a ação, o acontecimento, enquanto ele acontece, e o fazem através do registro imediato e direto, acabam por não conseguir efetivamente capturá-lo.

A questão do registro do movimento, impulsionado pela efervescência dos acontecimentos políticos, na Paris do fim do séc. XIX, impulsiona a construção de um conjunto de estratégias específicas que pretendem apresentar mais adequadamente - num meio “avesso” ao que pretende captar (o movimento), a ação enquanto ela se dá. Falando sobre o quanto texto e fotografia se complementam, a autora diz que o texto (na época, ao textos que costumavam acompanhar as fotografias, analisando-as em simbiose com o acontecimento que as fotos pretendiam cobrir), então, será “compensador da imobilidade e do silêncio fotográficos”. Neste sentido, para dar conta dos acontecimentos naquele momento, as convenções fotográficas caminharam não no sentido do “desdobramento da narrativa”, mas no de “compressão narrativa” (isto é, o ímpeto para definir um ‘momento significativo’, a fim de estabelecer uma estenografia fotográfica pela qual um instante representa um evento inteiro)” (PRZYBLYSKI apud. CHARNEY, SCHWARTZ, 2004, p. 293). Tal ponto é interessante porque, como veremos, a captura deste ‘instante representativo do evento inteiro’, será conquistado muitas vezes através de artifícios que colocam em questão a veracidade pretendida por profissionais, críticos e público, com relação à fotografia.

Entre as várias experimentações realizadas neste momento, havia aquelas de reconstrução em estúdio de cenas de batalha. Eugène Appert, por outro lado, montava as cenas dos eventos capitais da Comuna elegendo um de seus momentos significativos com encenações complexas e atores contratados, reconstituindo-as no local onde de fato elas haviam acontecido, para construir o “relato” e registro da mesma, buscando reter, numa única imagem, aquilo que havia de mais representativo do fato. Neste sentido, o que o trabalho de Appert revela é que eventualmente, para se garantir a contundência do que aconteceu, há que se reconstruir o acontecido artificialmente. Os chamados instantâneos (*instantanée*), apesar de preservarem a intenção de veracidade, ao serem uma captura imediata do ocorrido, não conseguiam, tecnicamente, garantir um registro nítido da ação. Sobre tal dinâmica, afirma Przyblyski: “combinações do falso e do real, do objeto de cena e da relíquia, [...], as composições de Appert também eram objetos

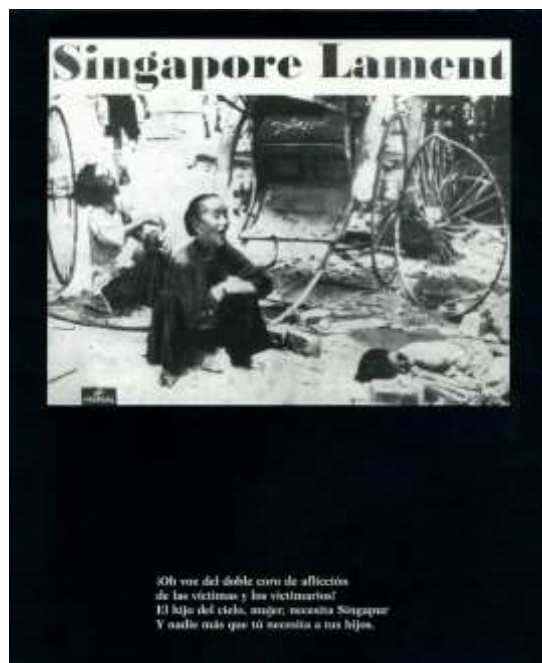
hibridizados, complexas na montagem de índices fotográficos” (PRZYBLYSKI apud. CHARNEY, SCHWARTZ, 2004, p. 297), que dificultavam a percepção de um ponto de vista, ou seja, que não evidenciavam o sujeito por trás da imagem, da escolha de um ponto de vista sobre outros, da eleição de um recorte sobre outros, deixado de evidenciar o caráter parcial, arbitrário, da foto sobre o acontecimento.

Appert traz à tona, para a autora e para nós, a questão da “verdade” das fotografias, sua capacidade de representar o real e, mais significativamente, “os perigos de uma confiança muito ingênua no real fotográfico”, podendo a fotografia usada, justamente, “como um veículo potencial de desinformação” (PRZYBLYSKI apud. CHARNEY, SCHWARTZ, 2004, p. 298). O artigo apresenta o caráter exemplar da tensão entre simulação e “verdade” na fotografia de Appert, mas destaca que tal tensão deve ser (positivamente) “exercitada” em toda produção fotográfica (imagética). Este aspecto é fundamental para nós, e para um trabalho de educação voltado para a imagem, na medida em que é importante a educação para o reconhecimento da necessidade de descolamento da crença de que a imagem é o real; o afastamento para que a fotografia seja considerada uma possibilidade de captura (construída) do real, e não sua versão final, definitiva e unidirecional. Por outro lado, a autora potencializa a complexidade da questão “real-registro”, na medida em que lembra que a contundência de um registro fotográfico está não só nele, mas num certo legado, no contexto, e na própria capacidade do público em legitimar aquele registro a partir de “uma matriz de estruturas representacionais, já existentes e somente sonhadas, que a fotografia anexa, comprime, desloca e absorve.” (PRZYBLYSKI apud. CHARNEY, SCHWARTZ, 2004, p. 311). É no contato com tal contexto que a fotografia passa ou não a ser legitimada. É considerando todos esses elementos que um ‘alfabetismo visual’ torna-se necessário e estratégico. Nosso trabalho caminha nesse sentido e é desenvolvido a partir do conjunto dos referenciais apresentados acima, bem como com a interseção com o projeto do Brecht, em sua experiência no exílio, que apresentaremos a seguir.

Brecht e as imagens em tempos de guerra

Brecht escreveu no exílio o livro *ABC da Guerra*, que nos ajuda a pensar esse alfabetismo visual (bem como uma metodologia que permite uma experiência ativa sobre os materiais que nos chegam diariamente pela imprensa, na interseção de texto e

imagem). Brecht cria um tipo de trabalho associado à sua condição de exilado: um trabalho compacto que pode ser carregado na mala, caso precise sair rapidamente de onde se encontra. Neste trabalho, o dramaturgo e amigo de Benjamin, seleciona uma série de fotos (junto de suas legendas) de semanários de sua época, e constrói novas “legendas” (epigramas) junto às fotos já prontas. Brecht cola as fotos/legendas originais sobre um fundo preto e nele imprime seus epigramas, que dialogam com o material impresso; a esse conjunto de elementos ele chama “placa”. Neste processo, Brecht problematiza a assimilação imediata das imagens selecionadas pelas revistas e jornais na época (como a *Life*, por exemplo), estabelecendo de forma irônica, muitas vezes, uma quebra no sentido dado anteriormente, introduzindo uma rachadura no modo como a imprensa noticia o dramático período da no período da 2ª Guerra Mundial.



Neste trabalho¹, Brecht procede construindo versos na forma de epigramas, que são originalmente “inscrições gravadas pelos gregos antigos em mármore em seus túmulos. O epigrama se caracteriza por sua acuidade, força de concentração e um caráter portátil. Segundo Didi-Hubermann, em *Cuando las imágenes toman posición*, ao

Retomar esta grande tradição poética [...] sobre as condições fotográficas da visibilidade da história do século XX, Bertold Brecht

¹ 1ª placa: Oh! Voz do duplo coro de aflição / das vítimas e dos vitimadores / o filho do céu, mulher, precisa Singapura / E ninguém mais que tu precisas de teus filhos (tradução minha). O livro *ABC de la Guerra* é todo composto de placas, tais como as que constam aqui.

acabou construindo pequenas máquinas dialéticas que são as placas da *Kriegsfibel* formulando, para defini-las, um conceito poético novo que chama, logicamente, *fotoepigrama*. (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 54)

Os epigramas, então, abrem, junto às imagens e legendas “originais”, um abismo temporal, trabalhando com intervalos de sentido que instauram a dúvida e a desconfiança com relação a uma narrativa pronta e hegemônica².



Didi-Hubermann mostra que Brecht, em seu *ABC*, opera através montagem e distanciamento, como recursos formais e metodológicos capazes de produzir a interrupção das narrativas habituais sobre os acontecimentos históricos, apresentando-os (mais do que interpretando-os ou criticando-os): “distanciar é saber manipular o material visual e narrativo como uma montagem de citações que fazem referência à história real.” (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 78). O distanciamento “é uma operação de conhecimento que propõe, pelos meios da arte, uma possibilidade de mirada crítica sobre a história (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 81). A finalidade do efeito distanciador consiste em procurar “operação de conhecimento que propõe um olhar crítico [...] que surge da surpresa que sentimos” (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 79), trata-se de um conhecimento “por estranheza” (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 81): distanciar é demonstrar mostrando as relações *entre* as coisas, juntas e adicionadas segundo suas diferenças. Portanto, “não há distanciamento sem trabalho de montagem, que é a dialética de desmontagem e remontagem, de decomposição e da recomposição de toda

² 2ª placa: Tinha-se enrubicado de sangue uma praia / que não pertencia a nenhum dos dois. / Foram obrigados, dizem, a matar-se. / Acredito, acredito, mas perguntai: por quem? (tradução minha)

coisa” (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 81). Com relação à imprensa, objeto de análise de Brecht, Benjamin e outros pensadores do início do século XX, ao contrário, a montagem aparece, ao contrário, como elemento reificado e reificador, como “mera narração documental” (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 73), desconhecendo sua historicidade, “porque recai sobre a coisa em detrimento das relações” (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 75). Em Brecht, temos a questão do alfabetismo visual e midiático colocado no interior do material da imprensa escrita, jornais e revistas, procedendo a uma desnaturalização da leitura da notícia como algo acabado, exterior, a qualquer subjetividade ou ideologia. Tal procedimento parece-nos pertinente, ampliando o campo de análise e formação para a imagem, para aquela ‘que toma posição’.

Jornalismo, Imagem e Educação

Considerando o conjunto de questões apresentadas acima, entendemos ser importante incluir neste estudo a reflexão sobre a imagem no contexto da informação jornalística, entendendo a imbricada relação de imagem (fotografia) e texto (manchete, legenda, matéria) e forma (concepção da paginação - *layout*). Tal reflexão pretende quebrar o vínculo direto entre notícia e verdade, possibilitando a percepção de que as notícias são construídas e representam uma perspectiva específica sobre a realidade. Tal análise (e a produção de atividades, que serão expostas posteriormente) inspira-se no trabalho de Brecht, exposto anteriormente, problematizando a assimilação imediata das imagens (em articulação com as legendas), ao incluir novas ‘legendas’, estabelecendo uma quebra no sentido dado anteriormente, introduzindo, então, aquela “salutar dúvida sobre o estatuto da imagem. (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 71)

Sobre o jornal, e a compreensão sobre esse fenômeno de massa que se consolidava no início do século XX, Benjamin irá percebê-lo como indicativo da perda da experiência em seu sentido forte:

Os jornais constituem um dos muitos indícios de tal redução. Se fosse intenção da imprensa fazer com que o leitor incorporasse à própria experiência as informações que lhe fornece, não se alcançaria seu objetivo. Seu propósito, no entanto, é o oposto, e ela o atinge. Consiste em isolar os acontecimentos do âmbito onde pudessem afetar a experiência do leitor. Os princípios da informação jornalística (novidade, concisão, inteligibilidade e, sobretudo, falta de conexão entre uma notícia e outra), contribuem para esse resultado, do mesmo modo que a paginação e o estilo linguístico. Karl Kraus não se cansou de demonstrar a que ponto o estilo jornalístico tolhe a imaginação dos leitores). A exclusão da informação do âmbito da experiência se

explica ainda pelo fato de que a primeira não se integra à ‘tradição’. Os jornais são impressos em grandes tiragens. Nenhum leitor dispõe tão facilmente de algo que possa informar a outro. (BENJAMIN, 1994, p. 106)

Bloch, em sua resenha sobre “Rua de Mão Única”, de Benjamin, identificando-a à fotomontagem, refere-se à “forma revista”, na qual o trabalho do autor se inspiraria: “a montagem faz surgir essas formas heterogêneas ignorando toda a grandeza, toda hierarquia, quer dizer, projetando-as no mesmo plano de proximidade.” (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 99). A forma como as informações são descoladas de seu contexto e colocadas no espaço ‘neutro’ da página, de modo a ‘nivelar’ os acontecimentos (igualando um assassinato, uma data comemorativa, uma tensão social, etc) impregna a própria experiência:

A impressão mediata produzida pela revista se deve à força e à vivacidade visuais das cenas, sem vínculos entre elas, que se engendram uma a outra, metamorfoseando-se [...] A ‘revista’ se apresenta como improvisação pensada, um escombros da coerência rasgada, uma sucessão de sonhos, de aforismos. (DIDI-HUBERMANN, 2008, p. 99)

Essas características, visando novidade, concisão, compreensão facilitada, desconexão e falta de uma ordem de valor para os acontecimentos apresentados, precisam ser pensadas, na medida em que estão presentes sem serem problematizadas pelos leitores de notícias, de jornais impressos ou de TV (além de meios digitais, blogs, sites e redes sociais); elas precisam ‘aparecer’, tornarem-se conscientes, para que tenhamos plena consciência de seu impacto sobre as subjetividades que hoje estão nos bancos escolares. Dessa forma, a importância de tais meios deve passar a entrar nos programas e currículos escolares, construindo uma habilidade de ler o tempo presente e atuar nele.

Experimentações de alfabetismo visual e midiático no ITEC

Em uma sociedade marcada pela velocidade das trocas de informações digitais e pela circulação excessiva de imagens, a escola tem sido chamada a rever suas práticas e seus objetivos. O projeto de pesquisa e extensão ITEC – Imagem, texto e educação contemporânea, entende que a cultura contemporânea engendra novas dinâmicas sociais e novos processos de subjetivação mobilizados, sobretudo, por essas tecnologias e por

um predomínio da imagem. O projeto busca articular essas transformações culturais com o trabalho educacional escolar, construindo propostas pedagógicas de utilização da imagem e do texto na sala de aula, e se realiza em diferentes espaços e ações (oficinas, cursos, pesquisa), incluindo o trabalho com professores em suas turmas na escola³. O trabalho se desenvolve em várias frentes, mas aqui iremos apresentar as ações ligadas à imagem e texto presentes em jornais e revistas impressos, que permitam que estudantes (e professores) tornem-se conscientes dos elementos, linguagens e códigos que as constituem, de modo a possuírem uma compreensão sobre o que são e de que forma constroem nosso olhar e nossa “visão de mundo”.

Em geral, e apoiando-se no conjunto de conceitos e procedimentos apresentados anteriormente, o trabalho se desenvolve a partir de algumas operações, tais como as de a) potencializar a imagem como choque, constituindo-a como imagem dialética; b) atuar a partir de uma metodologia ligada à montagem; c) desmontar e reconstruir contextos e sentidos; d) proceder a operações pedagógicas de lentificar, parar/tensionar, fazer/recuperar a arteficialidade, ler/processar as imagens (com exercícios de leitura das mesmas). Tais procedimentos são experimentados através de alguns exercícios que serão apresentados abaixo.

a) Oficinas Legendagem

As oficinas de legendagem visam discutir como a utilização da fotografia pode colaborar com a reflexão sobre uma cultura da imagem, característica da nossa época. A partir de experimentações com fotografia e texto, buscamos favorecer a reflexão sobre recursos normalmente disponíveis para a construção da informação e comunicação atuais, presentes em jornais e revistas (na imprensa e na publicidade), caracterizados pela capacidade de compactação de dados e perspectivas – próprios à sensibilidade contemporânea, que exige velocidade, inequivocidade e condensação. Trabalhando de forma a desconstruir os sentidos estabelecidos pelos meios tradicionais de comunicação, a oficina permite investigar as relações entre educação e tecnologias de imagem e texto, promovendo experiências pedagógicas que utilizem esses recursos de forma consciente,

³ O ITEC participa do LISE (Laboratório do Imaginário Social e Educação), da Faculdade de Educação, da UFRJ, e o projeto é desenvolvido desde 2010, sob a coordenação das professoras Aline Veríssimo Monteiro (Psicologia da Educação) e Angela Santi (Filosofia da Educação). O texto acima, que apresenta o trabalho do grupo e do projeto, encontra-se disponível em <https://www.itecimagemetexto.org>

de modo a desenvolver as potencialidades de tais exercícios para a promoção da aprendizagem e da construção de conhecimento, considerando inclusive a possibilidade de construção de sentido a partir do *contraste* entre o que “diz” o texto e a imagem.



Exercícios de legendagem: destaque da foto do contexto do jornal por um grupo, construção de legenda nova, por outro grupo. Oficina para alunos do ensino médio federal do Rio de Janeiro.

b) Intervenções sobre jornais e revistas (‘Se esse manchete fosse minha’/‘Faça a sua manchete’, ‘Monte sua notícia/jornal’)

A ação ‘Se esse manchete fosse minha’ (e suas variações ‘Faça a sua manchete’, ‘Monte a sua notícia’/‘Monte seu Jornal’) pretende, através do convite para a construção de uma manchete sobre aquelas já existentes nos jornais diários impressos, desnaturalizar o vínculo entre notícias veiculadas nos jornais e verdade, entendendo-a como um ponto de vista que envolve jogos de poder. Trata-se de uma dupla operação que, em primeiro lugar, permite o deslocamento do contexto da notícia, do jornal pronto, para um outro em que o espaço em branco implica a construção de uma outra perspectiva sobre a notícia; e, em segundo, trabalha com a desconstrução e reconstrução da mesma a partir de uma quebra da legitimação automática daquilo que é veiculado no jornal, ao deixar de percebê-lo como um produto acabado e objetivo da realidade.



Se essa manchete fosse minha: trabalho de reconstrução da manchete a partir da notícia principal da capa de jornais. Turma de Pedagogia (UFRJ)



Monte sua notícia: os grupos selecionam os temas e reconstruem as notícias, bem como a seus sentidos. Turma de uma escola de Formação de Professores da rede estadual do Rio de Janeiro.

Conclusão

A ‘força cultural’ (Dondis) da imagem, no cinema, fotografia, televisão e internet nos impõe a tarefa de um outro alfabetismo, aquela para a imagem e para as mídias em geral. Entendendo a imagem como patrimônio da cultura e da história, privilegiando-a tal como a entende Benjamin, como imagem dialética, ou Brecht, instituindo-a como capaz de promover a ruptura de sentidos hegemônicos através da montagem, a imagem passa a encarnar uma dimensão estratégica através da qual podemos ressignificar a educação e nosso lugar, como professores, nela. A compreensão e decodificação dos códigos representativos e das convenções próprias para a constituição da imagem, em seus diferentes suportes, sua capacidade de trazer à tona uma história não narrada, uma polifonia de narrativas, de desnaturalizar o vínculo entre notícia e verdade, através de uma educação para o caráter construído e socialmente posicionado das imagens, permite que possamos anular os riscos de uma ‘confiança muito ingênua’ (Prizblinsky) no real imagético, potencializando e privilegiando as ‘imagens que tomam posição (Brecht/Didi-Hubermann)’, cumprindo assim uma tarefa

política que, então, nos permitirá seguindo como ‘cartomantes, quiromantes e astrólogos (Benjamin/Lissofsky)’ de uma história em aberto, a ser construída especialmente por aqueles que ora se apresentam como professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. Pequena História da Fotografia. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. v. I. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. v. III. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *Passagens*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.
- BRECHT, B. *ABC de la Guerra*. Madrid: Ediciones Del Caracol, 2007.
- CRARY, J. *Técnicas do Observador: Visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SCHÖTTKER, D. Os mundos imagéticos de Benjamin. In: *Cadernos de Letras da UFF*, (Dossiê: Palavra e imagem) n. 44, Niterói, 2012.
- DIDI-HUBERMANN, G. *Cuando las imagenes toman posición*. Madrid: Machado Livros, 2008.
- DONDIS, D. *Sintaxe da linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- EINSENSTEIN. Reflexões de um cineasta. In: KANGUSSU, I. *Desvios: Citação, Montagem, Mosaico*, [s/d]. Disponível em: <
https://www.academia.edu/858092/DESVIOS_CITACAO_MONTAGEM_MOSAICO
>. Acesso em: 27/03/2017
- LISSOVSKY, M. *A fotografia e a Pequena História de Walter Benjamin*. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação da Escola de Comunicação, UFRJ, 1995. Disponível em: <
<http://www.dobrasvisuais.com.br/wp-content/uploads/2012/02/A-fotografia-e-a-pequena-hist%C3%B3ria-de-Walter-Benjamin.pdf>>. Acesso em: 25/4/2017.
- _____. Entrevista gravada para o ITEC sobre Walter Benjamin e a Fotografia. Outubro de 2014.
- PRZYBLYSKI, Imagens (co)moventes: fotografia, narrativa e a Comuna de Paris de 1871. In: CHARNEY, L., SCHWARTZ, V. *O Cinema como Invenção da Vida Moderna*. 2. ed., São Paulo: Cosac Naify, 2004.