



Imagem, Filosofia da educação e formação no séc. XXI: o analfabeto do futuro será o que não sabe fotografar?

Por ANGELA SANTI

am-santi@uol.com.br

1. 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 constituem pelo seu hibridismo com as redes, a cultura de massa ligada às tecnologias, que são estruturalmente imagéticas. Tal questão se coloca e exhibe sua urgência, tendo em vista que a escola nasce e se consolida na modernidade, entrando em conflito com a sociedade atual, ao ser colocada em questão no embate com o pulsante e sedutor mundo das imagens em (hiper) movimento.

Sendo assim, a imagem nos coloca no epicentro de uma questão geralmente pressuposta, mas não problematizada no processo educativo, que se refere à natureza do conhecimento, nas muitas vezes em que a educação é identificada (reduzida) a ele. Quando pensamos a educação a partir de uma outra perspectiva, a partir da imagem, podemos colocar tal cânone em questão, evidenciando o próprio conhecimento como problema e perguntando pela natureza da sua constituição. Em Benjamin, a questão da imagem, tal como ele a trabalha, permite a desconstrução de sentidos prontos e definitivos, evidenciando o caráter construído do próprio edifício cognitivo. Desta forma, é fundamental pensarmos aquilo que venho chamando de “analfabetismo docente”, recuperando o sentido amplo da educação, em que professores também se veem implicados numa formação para o contemporâneo, que redefine o que é a escola e o sentido de seu fazer nela.





2. 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, 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. 4).

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 nos ensaios “Pequena História da Fotografia” e “A obra de arte na era da 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).





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 (e da história e do conhecimento), que é também um alfabetismo, como sugere Dondis, que nos coloca a todos em condição de aprendizado. 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.

3. 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, etc. Tais imagens tem 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 “inérita”, 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, a “narrativa contínua e linear, que esmaga o que não lhe é idêntico, promove a identificação com os vencedores” (Passagens [N 9a, 7]). 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. (Passagens [N 9a, 7])”. 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 imagenes 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, p. 87). É essa lógica, capaz de “desatar as articulações até o limite do possível” (idem, p. 71), que pretendemos expor e potencializar neste artigo. 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 (idem, ibidem).” Proceder por montagem, ou seja, por distanciamento e ruptura, é em si uma tomada de posição política e será pensada através da imagem-montagem.



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, *Reflexões de um cineasta*, 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 dos negros, mulheres, índios, por exemplo). 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 (formas mais ou menos lúdicas), seja possível a percepção de como essas formas culturais de massa chegam para nós fechadas, ligadas a um tipo predominante de gênero de narrativa.

4. 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, a 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-clichês, 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 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 a vivência neste momento “abra” a história para que seja qualitativa e redentora, 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. Daí, 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 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 e comunicação – envolvendo também um outro regime de vivência da temporalidade.

5. 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 e sentido 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 construir imagens que já surgem reproduzíveis, 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. 21/22)

Já no texto “Pequena História da Fotografia”, Benjamin dedica-se à questão da fotografia e em muitos momentos de sua obra irá tratar 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, 1986b, 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 apresentam 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?” (idem, p. 107)

Nesse sentido, é tarefa dos leitores da contemporaneidade “ler imagens como cartomantes e astrólogos” (LISSOVSKY, 2014, p. 79), 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 montagem.

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 abrirem àqueles habilitados em sua leitura. Assim, a questão da fotografia pode ser incorporada na escola de duas formas: de modo específico, como imagem, ao entendermos suas características próprias, e, de modo mais amplo, como elemento da cultura e da história, reconhecendo nela um “recurso” estratégico para permitirem a denúncia daquilo que, na história, 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” (LISSOVSKY, entrevista gravada). A imagem funciona “como um sintetizador de opostos”; (LISSOVSKY, idem), ela é, como afirma Benjamin, como um “relâmpago” e o trabalho do





historiador/professor/pensador é o de busca destas imagens que condensam muitas temporalidades.

6. 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. 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, etc. 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 (e não pela sua 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, 290), 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, impondo-lhe o registro da ação, em função da contundência dos conflitos sociais ligados à Comuna de Paris, em 1871.

A autora percebe 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 (...) (idem, ibidem, p. 293)

Przyblyski (2004) 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 (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. (idem, p. 295). 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, vem a impulsionar 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, 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)” (idem, ibidem, p. 296). 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 que aconteceu artificialmente. Os chamados instantâneos (*instantanéé*), 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 (idem, 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” (idem, 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 para a imagem atualmente, 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”. (idem, p. 311). É no contato com tal contexto que a fotografia passa ou não a ser legitimada.

E considerando todos esses elementos que um ‘alfabetismo visual’ torna-se necessário e estratégico. Nesse sentido, gostaria de apresentar algumas operações gerais que podem ser realizadas no trabalho efetivo em sala de aula, com fotografias ou outras formas imagéticas, 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”. Assim pensamos em algumas possibilidades: a) potencializar a imagem como choque, constituindo-a como imagem dialética, a imagem como agente de promoção de uma *experiência*; b) *Instalar uma experiência*, como prática escolar, atuando a partir de uma metodologia ligada à montagem,



inspirada nas montagens dadaístas; c) desmontar e reconstruir contextos e sentidos entendida como atividade pedagógica por excelência; d) Proceder às seguintes operações pedagógicas: Lentificar; Parar/tensionar; Fazer/recuperar a artesanaria; Processar (com exercícios de leitura das imagens); Montar/desmontar (deslocamento de materiais e sentidos).

Conclusão:

Considerando esses elementos, é necessário entender a constituição histórica da imagem e da fotografia na modernidade (fim do séc. XIX em diante) e na contemporaneidade (com a imagem associada às tecnologias de comunicação e informação), e entender como ela se dá a cada momento, compreendendo que ela contribui para constituir também as subjetividades contemporâneas, marcadas por seus fluxos e intensidades, a partir das novas formas de tecnologia de informação e comunicação. Precisamos deixar de olhar de forma isolada (e em oposição) a relação imagem-tecnologias-sujeitos, percebendo o modo como ambos constituem um ao outro. Ao mesmo tempo, torna-se importante o trabalho de apresentação destas tecnologias aos próprios estudantes, para que eles possam perceber a diferença entre o mero uso destes aparelhos e a compreensão de seu modo de funcionamento e impactos sobre nós e nossos modos de vida e de produção de valores.

Entendendo a imagem como patrimônio da cultura e da história, privilegiando-a tal como a entende Benjamin, como *imagem dialética*, instituindo-a como capaz de promover a ruptura de sentidos hegemônicos da história através da montagem, a imagem passa a encarnar uma dimensão estratégica através da qual podemos ressignificar a educação e nosso lugar, como professores, nela, subvertendo a nossa condição de analfabetos dos códigos próprios ao nosso tempo, contribuindo para a reflexão e diminuição de um analfabetismo próprio, docente. Negligenciar a imagem como linguagem própria de nossa época é uma decisão política que pode nos retirar, então, do lugar “de álgures e arúspices” da história.



Referências

- BENJAMIN, W. Sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986a. V. 1
- BENJAMIN, W. Pequena História da Fotografia. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986b. V. 1 BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- BURGUER, P. *Teoria da Vanguarda*. Lisboa: Vega, 1993.
- CHARNEY, L., Schwartz, V. *O Cinema como Invenção da Vida Moderna*. 2ª ed., São Paulo: Cosac Naify, 2004
- CRARY, J. *Técnicas do Observador – Visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 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, https://www.academia.edu/858092/DESVIOS_CITACAO_MONTAGEM_MOSAICO. Acesso em 27/03/2017
- LISSOVSKY, M. *Pausas no Destino: Teoria, Arte e História da Fotografia*. Rio de Janeiro: Mauad: 2014
- SCHÖTTKER, D. “Os mundos imagéticos de Benjamin”, in: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Palavra e imagem*, nº 44, 2012