

## *Uso da imagem na sala de aula*

**Luiz Antonio Luzio Coelho**  
PUC-Rio

### **Resumo**

Este trabalho apresenta uma reflexão em torno do que chamaríamos de *pedagogia da imagem*, dizendo respeito ao uso de materiais visuais na escola, sejam no suporte livro—didático e paradidático—ou relativos à utilização de outros apoios, qual mídias impressas e produção audiovisual, como filmes, vídeos, *sites*, etc. Tratamos aqui de aspectos que consideramos importantes no trato da imagem no ambiente acadêmico sob o ponto de vista da Comunicação Visual. Nossa preocupação maior é com um tipo de abordagem que se adota, sobretudo no ensino médio, que visa, primariamente, ao **conteúdo** dos textos visuais.

**Palavras-chave:** uso da imagem, livro didático, letramento visual

### **INTRODUÇÃO**

A idéia primeira que costuma nos vir à mente quando falamos em livro é a de um objeto com texto alfabético impresso em páginas geralmente brancas. Esta é a aparência e formato do códice que nos vêm acompanhando desde a infância e que nos foram “apresentados” ao longo de nossas vidas. Representam, na verdade, não somente um imaginário, mas o verdadeiro potencial de comunicação deste objeto. Nas mãos de nossos pais e mestres do ensino fundamental, os primeiros livros de histórias—ricos em imagens, às vezes movimentadas pela ação de uma lingüeta, outras vezes como que saltando da página em 3D—nos pareciam *portas para os mais diversos mundos que permitia nossa imaginação*. Mais adiante, nas mãos dos outros mestres os livros didáticos surgiam em diferentes feições, austeros no mais das vezes, com muito texto e alguns gráficos para nos auxiliar em matérias como a Teoria dos Conjuntos, Geografia ou História. Estes livros não mais representavam objetos de fantasia. Ao contrário, traziam-nos o saber da ciência empírica e sugeriam a ponte para melhor formação profissional e mais oportunidades de ascensão social.

Na realidade, o livro representa mais que tais momentos de nossa existência, da infância à idade adulta. Tem sido encarado como a extensão de nossa memória, que hoje compartilha com novas mídias, o registro do saber humano. Neste ponto, nos perguntamos: no concerto contemporâneo de mídias, sobretudo face ao potencial facultado pela tecnologia eletrônica, qual seria o espaço do livro para o jovem, em especial para um jovem que tem à disposição videogames, Internet, RPGs e as demais modalidades de comunicação e acesso à informação e ao conhecimento formal proporcionadas pelo computador?

O livro na escola vem sendo adotado como coadjuvante do processo de formação do jovem, tanto sob o formato de livro didático quanto paradidático. É comum encontrarmos experiências em sala de aula onde o livro literário aparece como ilustração e suporte ao livro didático de História. Nesta chave, vê-se, também, o uso do cinema ou de cartazes e de objetos combinados com o texto e imagens do livro didático. Entretanto, constata-se uma situação problemática em relação à imagem não apenas nas páginas do livro didático, mas, sobretudo, no **uso** desta, assim como na utilização de imagens, em geral, apresentadas em outras mídias trazidas para o espaço da sala de aula.

Um caso comum é em relação ao cinema em classe. O problema se dá porque tendemos a dar mais peso à mensagem ou conteúdo em detrimento do potencial que tem o próprio meio e seu produto, no caso a imagem, enquanto emissão como resultado de uma construção (de linguagem visual). Tanto aspectos tecnológicos, lingüísticos, institucionais, quanto de fruição, como aqueles relativos à psicologia da percepção, têm seu papel na significação e, portanto, na educação. O jovem que é treinado a perceber e pensar a imagem, no âmbito do ensino formal, apenas por seu conteúdo (não somente em relação à imagem, obviamente) tende a distanciar-se do sentido crítico em relação a outros materiais com que opera diariamente, como é o caso da Internet, onde grande parte da informação é imagética. Se não foi iniciado em uma prática mais analítica em relação à imagem que vivencia em classe, muito dificilmente o fará fora dela.

Um dos aspectos sensíveis da análise de textos visuais diz respeito à tecnologia que os compreende. O estudo das técnicas e materiais que envolvem o suporte, bem como a materialidade da informação (como a imagem é configurada fisicamente, por exemplo), assim como as formas de emissão vão definir uma tipicidade daquele meio e mensagem. Assim, determinado conteúdo se faz mais efetivo em relação a aspectos particulares

(segundo os objetivos de uso) se for apresentado neste ou naquele suporte, com tecnologias distintas. O exemplo mais simples e contemporâneo seria o da comparação em termos de detalhamento entre uma imagem de alta definição e a imagem normal de televisão.

Mas a análise que defendemos não pára na tecnologia. Pressupõe o exame de como a imagem se configura enquanto linguagem (um paralelo com o que fazem os lingüistas em relação à análise de discurso), como se dá sua recepção; o que implica sua distribuição; quem está por trás das decisões de representações específicas; qual o impacto daquelas imagens na época de sua primeira ocorrência e quais os sentidos agregados quando usada fora daquele contexto, entre outros.

O texto que se segue apresenta apenas alguns exemplos e aspectos dessa gama de preocupações, que vai além da análise do conteúdo.<sup>1</sup>

## A ESCOLHA DA IMAGEM IMPLICA SEU MEIO

Acostumamo-nos a pensar que tecnologia é sinônimo de progresso, sem considerarmos que é preciso planejar o desenvolvimento de novos produtos e serviços dentro de uma perspectiva destacada da abordagem conteudística. Precisamos pensar em um plano de divisar e aplicar novas tecnologias, não em termos do potencial que possam ter para nos ajudar, mas que **efetivamente** nos ajudem dentro de um paradigma diferente. E isso diz respeito ao uso que fazemos dos objetos. (Logan, 2007)

No que tange ao uso da imagem, é preciso antever como a tecnologia que temos à disposição pode nos instrumentalizar na geração de sentido e na disposição de mecanismos que atendam a necessidades prementes e soluções a problemas contemporâneos. Cada momento histórico apresenta desafios próprios que demandam soluções para aquele período. No caso do planejamento editorial didático, parece-nos óbvio que necessitamos do diálogo entre o comunicador visual e o autor do livro, assim como entre estes e o responsável pelo projeto gráfico na editora. Muitas das vezes o último não é um comunicador visual, mas técnico gráfico, mais afeto a questões de uso de papel, aplicação de cores e diagramação e normalmente não tem a preocupação com a identidade visual do

---

<sup>1</sup> Referimo-nos aqui à análise **do** conteúdo e não à análise **de** conteúdo, que se trata de uma abordagem metodológica específica baseada em levantamento de ocorrências de elementos na emissão.



trabalho, algo relativo não somente à aparência daquela unidade em relação a uma coleção editorial, mas no que concerne às possibilidades de sentido das imagens utilizadas e seus objetivos de uso. O técnico gráfico nem sempre terá a preocupação com a legibilidade e legibilidade do texto e da **imagem**, sobretudo em relação à última.<sup>2</sup> Desta forma, este profissional sozinho não teria condições de observar se o produto em suas mãos está bem realizado sob tais aspectos. A falta desse encontro tripartite, portanto, compromete, na fase de concepção e produção do livro didático, o objetivo do uso do objeto.

Aparentemente, um livro técnico—digamos um livro de geometria—costuma utilizar gráficos demonstrativos como ilustração do que se propõe no texto alfabético impresso. Esta imagem procura representar, assim, um **apoio** ao texto. Embora a geometria seja um dos campos que valorizem a imagem esquemática, reconhecendo seu potencial único de transmissão da noção de espaço, a relação de grandeza ou a visualização de um sentido que dificilmente prescindiria da iconicidade, como é o caso da apresentação de gráficos com coordenadas e abscissas, nem sempre a imagem vem na posição ou proporção corretas para sua boa legibilidade.

Quando a imagem pertence a um livro de história ou geografia, por exemplo, não será incomum cruzarmos com imagens que mais atendem ao efeito decorativo ou mera alusão ao fato apresentado no texto alfabético do que algo que tem um potencial de comunicação único; algo que, em si, produz sentido, que acrescenta um tipo de enriquecimento semântico que foge às letras. Portanto, é de se perguntar se seria sempre o caso de imagens nas páginas do livro uma presença coadjuvante no processo de aprendizado?

## “LER” E “OUVIR” IMAGENS

Em um livro de Arte, a imagem ganha obviamente um foro que não teria se pensássemos em outro campo de investigação acadêmica. Entretanto, mesmo em obras que aparentemente não se remetem a figuras para desenvolver um pensamento teórico ou

---

<sup>2</sup> Legibilidade é apresentada como a capacidade de se dar a entender, enquanto que legibilidade diz respeito ao potencial maior ou menor de leitura. Enquanto a legibilidade diz respeito a algo que é ou não passível de leitura, a legibilidade diz respeito ao grau de otimização de leitura. O termo é aplicado tanto para o texto lingüístico impresso quanto para imagens na página.

prático (abstrato ou não) a figura pode representar mais que uma ilustração. Como no caso da geometria, acima, há momentos em que a imagem é a “locomotiva” do sentido. Por exemplo, é difícil conceber em palavras os órgãos de reprodução de um vegetal nas páginas de livro de Botânica se não por imagens, muitas das vezes através de desenho, considerando que certas ênfases de sentido nem sempre são atingidas por instrumentos ótico-eletrônicos, como microscópios (Ivins, 1969). Entretanto, mesmo as imagens figurativas e realistas em páginas dos livros de História, costumeiramente abordadas como meras ilustrações do que relata o texto impresso—este sim encarado como a parte principal pela didática tradicional—têm o potencial de especificar detalhes de significado segundo seu **modo de representação, decodificação e uso**. A imagem tem peculiaridades assim como a escrita alfabética, cujos sistemas de produção de sentido têm maior ganho neste ou naquele aspecto, dependendo da habilidade do autor de um e de outro, assim como do docente no momento do uso em sala de aula.

Como nos mostram alguns historiadores do alfabeto e da escrita, os “ancestrais” da escrita são sistemas baseados em imagens—ícones ou ideogramas (Gelb, 1963: 24). Mesmo nossa escrita alfabética evolui de outros sistemas cujas representações imagéticas claramente tinham por referentes objetos da realidade concreta (Gelb, 1963 e Joly, 2005). O fato nos faz pensar sobre como os sistemas de comunicação e produção de sentido dialogam em vários níveis, ora transformando-se uns em outros, ora buscando correspondências entre si. Mas mesmo sem considerar tal fato, muitas vezes não nos damos conta que as letras **são, em si, imagens** e que nos vêm pelo sentido da visão. Embora seja absorvido por nosso aparelho ocular, o texto impresso transforma-se em som “mental”. Isto é, o texto lido é também comumente “ouvido” internamente.

Ainda, nosso sistema cognitivo busca relacionar o que lemos com o que conhecemos e já experimentamos. O significado de uma palavra ou imagem, de um objeto ou de um sabor nunca se esgota num único sentido fisiológico. Significar vai além da dimensão sensorial imediata, relativo ao sentido através do qual experimentamos a coisa. Todos conhecemos exemplos de sinestesia do sistema perceptivo. Sabores nos lembram de lugares, perfumes evocam cores, texturas lembram sons, assim como sons nos inspiram imagens. Há ainda outro tipo de relação intra-sensorial, quando imagens que nos lembram de outras imagens e assim por diante. Com esses exemplos é fácil concluir sobre a



complexidade relacional de nosso *sensorium*. Tais exemplos potencializam a experiência de vivenciar um sentido fisiológico por meio de outro, como é o caso de “ouvir imagens.” Por outro lado, há como efetivamente “ler imagens” não apenas via correspondência de sentidos fisiológicos, mas por correspondência de abordagens. Queremos dizer aqui que podemos abordar uma imagem ou conjunto de imagens como se fossem morfemas ou sintagmas. Basta que tentemos tomar a noção de linguagem e aplicá-la ao *texto* icônico. Seria percebê-lo como uma escritura ou um ato de *fala* de uma linguagem visual.<sup>3</sup>

A noção de linguagem aplicada à imagem não se faz sem polêmica. Para muitos a imagem não representa linguagem. Nesse grupo há os que dão mais crédito à linguagem verbal e outros que colocam na imagem um poder cognitivo mais efetivo. O primeiro grupo argumenta que somente a língua verbal pode articular sentidos, “enquanto que diante da imagem não sabemos fazê-lo, porque ela não quer dizer nada ou quer dizer tudo. Só a linguagem pode comunicar um sentido articulado. É o poder da linguagem, o poder do sentido formulado” (Dubois, 1994: 147). Já o segundo grupo considera que a imagem tem o poder de passar “outras coisas além do sentido atualizado pelas palavras; é um pensamento que se exprime de outra forma que não a discursiva (Idem). Pode-se admitir que temos a capacidade de pensar fora da articulação e da noção tradicional de linguagem. Por outro lado, se a articulação de unidades de representação é a pedra de toque para a existência de uma linguagem, podemos dizer que as formas dinâmicas de linguagem visual atingem uma articulação entre seus “morfemas e sintagmas”. O cinema e a imagem em movimento desfrutam, com clareza, dessa capacidade. Mas mesmo as histórias em quadrinhos trabalham nessa relação. Seria talvez inócua pensar na capacidade de articulação que a língua verbal escrita possui—da passagem de fonema a morfema e deste para sintagma—como necessária para outro tipo de linguagem se fazer. Nesse caso, para a linguagem visual

---

<sup>3</sup> Utilizamos aqui o termo *linguagem* para nos referir a qualquer sistema simbólico de comunicação humana, de uso coletivo e consensual, formado por signos das mais variadas naturezas. Temos por linguagem o sistema que possui um repertório de unidades de sentido e um conjunto de regras articuladoras dessas unidades. A existência desse binômio basal vem a ser, no caso, imputada no momento em que percebemos que nos comunicamos através de determinado sistema sem que, necessariamente, conheçamos sua gramática. Trata-se de uma instância de *criptotipia*, termo utilizado em relação à língua inglesa para aspectos não explicitados em gramática, mas que, não obstante, utilizados pelos anglo-parlantes sem dificuldade. Os casos de utilização de palavras e estruturas sintáticas complexas sem o conhecimento prévio de gramática são comumente observados em crianças. O fenômeno foi bastante focado pelos behavioristas e por filólogos como Noam Chomsky em sua *gramática generativa*. Do momento em que o conjunto de signos e regras de articulação é conhecido, adotamos o termo *língua*, que corresponde à noção saussuriana na relação língua vs. fala.

a articulação poderia se dar entre ponto e linha, e entre a última e um triângulo, por exemplo. Mas o que nos parece mais legitimador da possibilidade lingüística da imagem é sua capacidade de articulação entre sintagmas menores (quadro) e maiores (seqüência), como já apresentada por Metz em relação ao cinema (Metz, 1968).

Para além da discussão da imagem enquanto linguagem há alguns aspectos que gostaríamos de salientar na utilização de imagens nas páginas de um livro, didático ou não, ou nos outros suportes imagéticos.

### **TRANSPARÊNCIA E OPACIDADE**

Tanto o texto impresso quanto as imagens em determinada página de livro podem ganhar maior invisibilidade ou presença. E a invisibilidade aqui não é para prejudicar a apreensão do sentido visado. Muito ao contrário, a invisibilidade de que tratamos aqui diz respeito à facilitação da apreensão do conteúdo do texto. O exemplo do uso da imagem enquanto ilustração estaria em outra categoria de invisibilidade, diferente da que examinamos nesta seção, embora casos de imagem decorativa estejam mais na acepção aqui enfocada.

Em se tratando do texto alfabético impresso, no mais das vezes ele é apresentado nas páginas de um livro para não ser percebido nem como imagem nem como presença em si. O que se costuma buscar na invisibilidade da letra é a primazia às idéias veiculadas. Trata-se de uma tendência que ganhou vulto a partir do início do século passado. Entretanto, esta posição nem sempre assim na história do livro e do alfabeto. A letra *Fraktur* (ou gótica alemã) foi criada no século XVI como um livro de orações (*Getbetbuch*) para Maximiliano I. Nele os tipos apresentavam formas rebuscadas que dificultavam a legibilidade, chamando a atenção sobre si. Essa fonte tem sido usada não apenas na Alemanha, mas em textos onde a beleza da escritura é visada. Antes disso, muitos livros usados na evangelização pela Igreja, como o *Livro de Kells*, do século IX, ainda manuscrito, lançavam mão de cores e ricas iluminuras como um modo de chamar a atenção sobre a forma de apresentação do texto. Outros exemplos, como os *Livros de Horas*, o mais famoso deles o do Duc du Berry, do século XIV, com muitas imagens e pouco texto, foram compostos com letras elaboradas visíveis. Muitos outros exemplos se apresentam, inclusive

em tempos modernos, mesmo na imprensa contemporânea, cujos textos se esperaria que fossem privilegiar a invisibilidade a serviço do conteúdo (De Paula, 2008).

Marcus de Paula nos mostra que a busca pela rapidez de decodificação e a idéia de que o texto alfabético impresso deve ser transparente para ser funcional (o uso seria dar presença ao conteúdo) ganha maior força a partir da criação dos chamados alfabetos modernos no início do século XX, sem serifa, tendo na Tipografia Suíça, criada por Jan Tschichold, sua representante mais característica, tendência que começa a ser desafiada pelos designers pós-modernos, que vêm optando por textos visíveis (De Paula, 2008: 11 e seguintes, e 168).

O autor nos mostra que a própria alfabetização nos impede de ver muitas coisas que existem na página. O que representa ignorar elementos que são evidentemente cognitivos, como os espaços em branco (entre letras, entre palavras e entre linhas) (Ibid: 13). Chama a atenção para o fato de que a tipografia dissimula o fato de as letras serem figuras. Ao usar formas padronizadas, ganha-se em transparência, o que, no caso, contribui para o pretendido realce do conteúdo (Ibid: 34). Neste caso, o que parece favorecer a invisibilidade do texto impresso é a repetição, usada em outros contextos para o mesmo fim (Coelho, 2000).

Como se vê, para atingir a invisibilidade da fonte em prol de sua dimensão comunicacional, procurou-se evitar aspectos expressivos que pudessem levar não somente à percepção da presença da mesma, mas a uma dimensão paralela de sentido, algo que foi meticulosamente explorado pelos formalistas russos e pelos neoconcretistas brasileiros. Portanto, a escolha do modelo de letra, bem como seu tamanho e diagramação, podem contribuir para a invisibilidade ou opacidade da letra no texto. Da mesma maneira, o incremento entre as letras ou os espaços em branco entre linhas ou entre sentenças e períodos também vão conduzir ao sentido que se pretende.

## **PERCEPÇÃO E DECODIFICAÇÃO**

Nossa percepção é instrumentalizada pela capacidade de reconhecimento, noção próxima ao que já colocamos em relação a leiturabilidade. Além disso, a percepção é condicionada à exposição prévia ao que se apresenta a perceber. Portanto, perceber pressupõe conhecer.

A decodificação, por sua vez, implica um conhecimento específico do sistema (seu repertório e códigos). Uma pessoa sem treinamento de escrita e leitura pode perceber um texto alfabético impresso, mas não é capaz de decodificá-lo.<sup>4</sup>

O texto alfabético é absorvido linearmente, enquanto que a imagem, no mais das vezes, nos vem no todo, sem deixar de ser percebida em partes, dependendo de como é concebida (foco, proporção, técnica, uso de cor e contraste, posição e direção de olhar das figuras, que podem dirigir nosso olhar, etc.).

Perceber pressupõe leitura antes da legibilidade. Algo só pode ser mais ou menos legível se é visível em primeiro lugar. Mas o ver (enquanto perceber) também depende de prévia exposição e conhecimento. Nesse sentido, necessita de treinamento. Mas para ler precisamos não somente disso, mas de atenção, intimamente ligada à legibilidade. Se a imagem utiliza proporções, cores, ângulos, direções, foco, etc., tende a dar-se a perceber com maior facilidade. Dubois (1994) relata um caso ocorrido sobre imagens fotográficas de campos de concentração no período da Segunda Grande Guerra. A princípio as imagens foram interpretadas como retratos de espaços fabris. Só se percebeu se tratar de imagens de campos de concentração muitos anos depois. Aqui Dubois nos atrai para um ponto importante que é o dos interesses e dos paradigmas históricos. Unidades de tempo também instrumentalizam a percepção. Diz o autor que “captamos as coisas, mas não chegamos a vê-las” e que “foram necessários anos de distância para aprender a ver o que, entretanto, já estava ali, bem visível, debaixo de nossos olhos” Para o autor, trata-se de “um problema ao mesmo tempo da filosofia e da história, porque é a questão da cegueira histórica sobre os campos de concentração. Por que não vimos? Porque não pudemos imaginar, não pudemos pensar. É impensável, portanto, não é visível” (Dubois, 1994: 146).

Outra questão que condiciona nossa percepção diz respeito à escolha do objeto e à atenção/distração, como mencionado acima. Crary (2001) fala do caso do isolamento, seleção e exclusão de determinados objetos em relação a outros na imagem, evidenciados por escolha. Mas sabemos que os objetos escolhidos para serem percebidos e identificados,

---

<sup>4</sup> Muitos são os autores que trabalham a questão da condição prévia do conhecimento para a percepção e/ou decodificação de textos a partir das linguagens. No campo da Comunicação Visual, podemos citar Michael Twyman, e John Berger, que afirmam que ver é afetado pelo que sabemos e acreditamos (Twyman, 1982 e Berger, 1999: 10). No campo da teoria da Comunicação e Arte, é Décio Pignatari quem nos diz que ver é afetado pela cultura, pela faixa sócio-econômica, etc. (Pignatary, 1996: 83). Na área da Filologia e Psicolinguística temos a famosa hipótese da relatividade lingüística, conhecida como Hipótese Whorf-Sapir, que afirma que a percepção é instrumentalizada pela língua que usamos.

e aqueles destinados à invisibilidade têm, também, sua expressão trabalhada, para um lado ou outro, através do enquadramento, escala (proporção), corte (implicando o enfoque), foco, textura, sentido/direção, disposição, uso de cor (e demais elementos que afetam a expressividade da imagem), ponto de vista, etc. Além disso, há que se mencionar que a imagem estática (caso de uma fotografia ou figura na página do livro) tem a capacidade de apresentar o objeto em sua feição **imediate**, isto é, em apenas um plano, excluindo outras dimensões que afetam o sentido (Plaza, 1987).<sup>5</sup>

Como se pode ver, entre a simples percepção e identificação há todo um gradiente de possibilidades no processo de decodificação que levam a filigranas de sentido.

### IMAGEM REALISTA E NARRATIVA

No início deste trabalho, mencionamos um tipo de utilização da imagem na sala de aula que consideramos, às vezes, inadequado. Trata-se, por exemplo, de abordar um filme histórico (documentário ou ficção) enfocando-se seu conteúdo, ou aspectos narrativos, somente. Não estamos propondo, em contraste, o desenvolvimento de uma análise textual do filme tão somente. Pretendemos, isto sim, chamar a atenção para o fato de que a abordagem conteudística em isolamento frustra as possibilidades de exploração de outras dimensões do texto fílmico com vistas à formação do aluno enquanto indivíduo consciente e crítico, capaz de relacionar os conteúdos da aula, e suas formas de construção de sentido, à vida cotidiana, dentro do que se conhece por *letramento visual*. Há, portanto, que se considerar aspectos de produção daquele objeto cultural, que envolve questões de linguagem, tecnologia, recepção, história, ideologia, estética e o próprio fato de se ter escolhido **aquele filme**, e não outro, para ilustrar o episódio histórico. Perguntas como em que medida a escolha do filme impacta as pessoas e seu tempo, ou qual a relação do tempo de produção do filme com o próprio conteúdo (ou o que ele revela de sua época de produção e não da narrativa) são algumas questões importantes a serem levantadas na interpretação para além da ilustração de um episódio histórico.

---

<sup>5</sup> Münsterberg (1983) nos fala da relação entre percepção e atenção. Lidando com o texto fílmico, o autor mostra que a atenção/distração afeta a percepção da narrativa e se torna um ponto sensível na produção de sentidos através da imagem. Para ele a atenção pode ser voluntária ou involuntária. Enquanto a primeira (consciente) implica seleção, isolamento, exclusão, a atenção involuntária (inconsciente) envolve a interpretação, aspecto pragmático da decodificação.

Algo também importante na recepção desses materiais de apoio à aula diz respeito ao que representa aquele texto alfabético e imagético para a geração do professor e a do aluno. A imagem trabalha representações específicas de pragmática comunicacional, como uso de roupa e costumes sociais, que merecem enfoque pelo professor no contexto da sala de aula.

Entretanto, a interpretação de elementos visuais, basicamente caracterizada por um trabalho a partir do conteúdo—que poderíamos caracterizar como ingênua—deve-se, muito ao fato de que a grande maioria das imagens que utilizamos em aula são de natureza realista, portanto mimética, e majoritariamente de **expressão fotográfica**, ainda que podendo ser uma imagem de síntese, produzida digitalmente.<sup>6</sup> Esse tipo de imagem (fotográfica) tem seu estatuto atravessado por diferentes momentos históricos, como nos fala Dubois. Para ele, a imagem fotográfica, enquanto representação, ora foi vista como substituto do real, ora como mera construção deste, ou como apenas relacionando-se a este indicialmente. (Dubois, 1994)

Outro aspecto que dá à imagem realista (de efeito fotográfico) o **status** de prova é o pressuposto de que **aquilo aconteceu** ou que aquilo **é**. É muito utilizada para esse fim no âmbito de inquéritos policiais e judiciais. E isso acontece ainda que tenhamos dúvidas sobre a *realidade pró-filmica*, como coloca Barthes, que nos explica a expressão como o atestado da captação de um segundo do real pelo *click* da máquina. Esse fato, de tomarmos a imagem mimética como a coisa em si, ainda que seja uma imagem de síntese, diz, também, respeito a seu **efeito** pragmático.<sup>7</sup> Simplesmente acostumamo-nos a percebê-la como um *analogon* do real.

Dada à sua natureza de captação global (tendemos a perceber a totalidade de imediato) e capacidade de transmissão imediata—facultada pela tecnologia—o efeito do

---

<sup>6</sup> Referimo-nos aqui à imagem de **expressão fotográfica**. Isto quer dizer que não importa se ela foi produzida por máquina ou aparelho ótico, ótico-eletrônico ou apenas eletrônico. Tratamos da imagem de **feição** fotográfica, que, independentemente do processo de criação ou suporte de realização, imita o real através das convenções da representação realista. Tanto a pintura quanto o desenho e técnicas computacionais têm esse potencial, sendo que as últimas costumam apresentar da aparência de fotografia tradicional.

<sup>7</sup> A teoria da comunicação refere-se ao fenômeno como *reação signálica*. Uma experiência conduzida para ilustrar a situação tornou-se bastante conhecida. Nela, pediu-se a pessoas que dirigissem palavras e atitudes ofensivas a retratos de entes queridos. A negativa foi a atitude geral, embora o pesquisador insistisse que se tratava de uma imagem da pessoa e não da pessoa real. Os retratos foram, então, sendo reproduzidos em xerox (xerox de xerox) e as pessoas voltavam a ser convocadas ao mesmo “desafio”. A mudança de atitude ocorreu somente a partir do momento em que o pesquisado não reconhecia mais a imagem da pessoa querida. Era o ponto de ruptura do reconhecimento.

real da imagem tem sido muito explorado pelas formas narrativas documentais, ganhando força na televisão, com as transmissões *ao vivo*.

Por outro lado—e independentemente do efeito da imagem a que nos referimos acima—é Pierre Bourdieu (1965), *apud* Dubois (1994), quem nos apresenta o contraponto à opinião sobre a foto enquanto análogo do real. Talvez seja esta a visão predominante em relação à percepção desse tipo de imagem hoje junto aos pesquisadores da Comunicação. Para ele, “a foto fixa um aspecto do real que é sempre o resultado de uma seleção arbitrária e, por aí, de uma transcrição: de todas as qualidades do objeto, são retidas apenas as qualidades visuais que se dão no momento e a partir de um único ponto de vista,” com cor alterada e no plano bidimensional. Assim, a fotografia consiste em “um sistema convencional que exprime o espaço de acordo com as leis da perspectiva”, isto é, de uma perspectiva. “Se a fotografia é considerada um registro perfeitamente realista e objetivo do mundo visível é porque lhe foram designados (desde a origem) *usos sociais* considerados ‘realistas’ e ‘objetivos’” (Dubois, 1994: 40 e Bourdieu, 1965: 108).

Assim, continua Dubois a nos dizer que a fotografia “deixa de aparecer como transparente, inocente e realista por essência. Não é mais o veículo incontestável de uma *verdade empírica*.” E pergunta: “É possível elaborar uma análise científica com base em documentos fotográficos (ou filmicos)? Estes não constituiriam antes a ilustração de um conceito estabelecido pelo cientista?” (Dubois, 1994: 42).

Em direção à necessidade da abordagem a partir dos códigos, para além do conteúdo, aqui estabelecida, Dubois fala que se deve buscar a desconstrução de **códigos** da imagem fotográfica e do

deslocamento desse poder de verdade, de sua ancoragem na realidade rumo a uma ancoragem na própria mensagem: pelo trabalho (a codificação) que ela implica, sobretudo no plano artístico, a foto vai se tornar reveladora da *verdade interior* (não empírica). *É no próprio artifício que a foto vai se tornar verdadeira* e alcançar sua própria realidade interna. A ficção alcança, e até mesmo ultrapassa a realidade. [...] É por meio do artefato, assumido como tal, da pose, que os sujeitos alcançam sua realidade intrínseca, “mais verdadeira que a natural” (Ibid: 43).

Para o autor a ontologia de imagem fotográfica como natural e automática, como defendem alguns, representa uma fração de segundo, apenas, dentro do processo de concepção e realização desse tipo de imagem. Antes da fotografia em si existem **decisões** de escolha do fotógrafo sobre o objeto fotografado, sobre o tipo de aparelho, de película, do tempo de exposição, do ângulo de visão e sobre a decisão do disparo. Depois deste, o

processo envolve decisões sobre como será a revelação, a tiragem e a difusão. É apenas no instante da exposição que a foto pode ser considerada um puro ato-traço [...] um índice quase puro (Ibid: 51).

Nestes últimos parágrafos, referimo-nos a posturas teóricas e atitudes que dizem respeito à fotografia. Fizemo-lo por acreditarmos que a imagem que domina a mídia e que encontramos na sala de aula é justamente a realista, de feição fotográfica. Cada imagem merece um tipo de abordagem pelo educador. Para entrarmos em detalhes em relação aos vários aspectos levantados e que concernem a imagens em geral, em suas variadas feições, necessitaríamos mais espaço e tempo. Queremos apenas chamar a atenção para certos ângulos na lida da imagem em sala de aula. São preocupações que devem ter as pessoas que têm nas mãos a responsabilidade de produção e uso de materiais didáticos e paradidáticos.

## REFERÊNCIAS

- Berger, J. (1999). *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Bourdieu, P. (1965). *Un art moyen*. Paris: Minuit.
- Coelho, L. A. L. (2000). A repetição na cultura. In: Souza, S. J. E. (org.). *Mosaico: Imagens do conhecimento* 27-38. Rio de Janeiro: Marca d'Água.
- Crary, J. (2001). *Suspensions of perception: Attention, spectacle, and modern culture*. Boston: MIT Press.
- De Paula, M. V. (2008). *Sombra da iluminura: Uma análise iconológica da ilegibilidade*. Tese de doutorado em Design (datilografado). Departamento de Artes & Design. PUC-Rio.
- Dubois, P. (1994). *O ato fotográfico*. Campinas: Papirus.
- Gelb, I. J. (1963). *A study of writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ivins, W. M. Jr. (1969). *Prints and visual communication*. Cambridge (MASS), and London: The M.I.T. Press.
- Joly, M. (2005). *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papirus.
- Logan, R. K. (2007). *The extended mind: The emergence of language, the human mind and culture*. Toronto: University of Toronto Press.
- Metz, C. (1968). *Essais sur la signification au cinema*. Volume I. Paris: Klincksieck.

Münsterberg, H. (1983). A atenção. In: Xavier, I. (org.). *A experiência do cinema*. 27-35. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme.

Pignatari, D. (1996). *Informação, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cultrix.

Plaza, J. (1987). *Tradução intersemiótica*. Coleção Estudos, 93. São Paulo: Perspectiva.

Twyman, M. (1982). The graphic presentation of language. *Information Design Journal*, vol. 3 (1), 2-22.

## O AUTOR

Luiz Antonio Luzio Coelho é Doutor em Media Ecology Program pela New York University (1989), com período de pós-doutoramento em Reading University em Birmingham University, na Inglaterra (1997). Atualmente é Professor Associado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e é da coordenação da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio. Coordena um grupo de 18 pesquisadores, Núcleo de Estudos do Design na Leitura-NEL, apoiado pela FAPERJ e CNPq. É bolsista PQ do CNPq e atualmente tem a Bolsa Cientistas de Nosso Estado da FAPERJ. Tem experiência na área de Design, com ênfase em Sistemas Simbólicos da Comunicação Visual, atuando principalmente nos seguintes temas: design, cinema, livro, metodologia e gestão internacional. E-mail: urbanosantos@terra.com.br.