
UM VAZIO A OCUPAR: A ARTICULAÇÃO PALAVRA-IMAGEM NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LINGUAGEM¹

Marcelo Macedo Corrêa e Castro*

RESUMO

No presente artigo, defendo a necessidade de as escolas, na formação básica dos cidadãos, trabalharem a articulação palavra-imagem, como forma de desenvolver nos estudantes a capacidade de leitura crítica do que produzem os meios de informação e de comunicação na sociedade. A defesa tem como base as premissas de que: (1) as escolas tratam as atividades de linguagem de forma reducionista, conferindo uma quase exclusividade ao verbal e à racionalização no processo de ensino-aprendizagem; e (2) um trabalho de linguagem abrangente deveria assumir uma dimensão discursiva e envolver práticas diversas, além da escrita a partir de modelos. Todos os exemplos empregados no texto resultaram de trabalhos realizados com alunos de ensino médio e/ou universitários, estes em cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: leitura; mídia; linguagem; discurso.

VAZIO É NADA

Em 1964, Millôr Fernandes publicou em *Pif Paf/O Cruzeiro*, com o título de *Última hora*, um retângulo inteiramente branco acompanhado da seguinte legenda:

Acima aparece uma reprodução excepcional do último quadro do Salão da Groenlândia com o qual um esquimó ganhou o prêmio do salão groenlandês. Trata-se de uma magnífica paisagem polar, onde se vê uma gaivota branca trepada sobre um iglu branco em cima de um monte branco. No céu nuvens brancas esvoaçam e à direita aparecem duas árvores brancas com as brancas flores da primavera.

Seguindo a mesma linha de humor, publicou também um quadro inteiramente negro, que representaria Pelé, totalmente nu, em uma boate, à meia-noite, chupando jabuticabas.

Nos últimos anos do mesmo século XX, a campanha de *Sprite*, um refrigerante incolor, apresenta peças publicitárias em que, em uma primeira leitura, destacam-se textos verbais que revelam e refutam os mecanismos de manipulação de imagem com que os refrigerantes coloridos tentam seduzir/convencer os consumidores. Em um dos filmes o narrador (um consumidor) chega ao extremo de admitir que “anda vendo televisão demais”. E tudo culmina com a constatação que liberta o consumidor de apelos secundários: *Imagem não é nada. Sede é tudo!*

À frente desses textos “críticos” constrói-se uma seqüência de imagens irretocáveis, trabalhadas com extrema qualidade e técnica. O efeito pretendido, porém, não é o da negação da imagem, mas o de reafirmar valores normalmente representados por um certo tipo de imagem fácil de se apreciar, porque colorida, por meio de um desmascaramento dessa beleza evidente. Ao revelar os truques empregados para que o consumidor associe produto e imagem, os textos da campanha do *Sprite* não pretendem conscientizar o consumidor sobre as estratégias de sedução a que se vê exposto quando

¹Texto apresentado em mesa redonda do III Seminário Interno Educação e Imagem, UERJ, 2006.

*Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

assiste a comerciais de televisão. Pelo contrário, a intenção da campanha é fazer crer que, visto com inteligência, por alguém que não se deixe manipular e tenha personalidade suficiente para colocar sua sede acima de tudo quando se trata de beber algo, o *Sprite* também pode fazer parte do grupo de refrigerantes associados a juventude, beleza e sucesso. Mais uma vez, então, imagem é tudo?

Ao contrário dos que apregoam a primazia ou mesmo o monopólio da imagem, creio que imagem não é tudo nas práticas de linguagem. Nos aproximadamente cinquenta anos que separam a brincadeira (exercício de futurologia?) feita por Millôr e a campanha do *Sprite*, muita coisa mudou na comunicação, especialmente no que se refere ao papel da imagem.

Talvez Millôr tenha tentado satirizar a postura de parte dos adeptos da arte contemporânea, dispostos a ver genialidade e significação em obras, para muitos, desprovidas de qualidade. Hoje, porém, a sátira cabe melhor na relação entre a mídia, cada vez mais dominadora das significações, e os consumidores, quase cada vez mais dependentes de quem lhes decifre as imagens.

Uma emissora de FM anuncia: *Você é o que você ouve*; uma revista feminina apregoa: *Você é o que você lê*; uma grife atesta: *Você é o que você usa*. Em meio a tantos movimentos, talvez estejamos todos olhando para um grande quadrado vazio, esperando que alguém nos diga que linda imagem devemos enxergar ali dentro para sermos algo.

IMAGEM NÃO É TUDO

Não resta dúvida de que o trabalho com a imagem destaca-se como marca dos últimos cem anos. Fotografia, cinema, televisão, computador: em sucessivas conquistas tecnológicas, a imagem foi desenvolvendo bases/meios de linguagem cada vez mais poderosos. Essa ampliação da presença da imagem, no entanto, não pode ser reduzida a uma mera superação da linguagem verbal nem a uma supremacia inabalável da imagética.

O aumento e a diversificação das possibilidades de utilização da imagem devem ser entendidos respeitando-se a própria polissemia do termo.

Imagem. *sf.* **1** representação da forma ou do aspecto de ser ou objeto por meios artísticos <*i. desenhada, gravada, pintada, esculpida*> (...) **2** aspecto particular pelo qual um ser ou um objeto é percebido; cena; quadro <*imagens da rua*> <*i. urbana*> **3** reprodução invertida de um ser ou de um objeto, transmitida por uma superfície refletora **4** reprodução estática ou dinâmica de seres, objetos, cenas etc. obtida por meios técnicos <*i. fotográfica*> <*i. televisada*> <*i. magnética*> **5 fig.** Pessoa muito bonita; cromo **6 fig.** Aquilo que apresenta uma relação de analogia, de semelhança (simbólica ou real); réplica, retrato, reflexo <*ela é a i. do pai*> <*a casa era a i. da dona*> **7 fig.** Pessoa que representa, simboliza ou faz lembrar alguma coisa abstrata; personificação <*ela era a própria imagem da tristeza e da solidão*> <*o rapaz é a i. da saúde*> **8 fig.** Opinião (contra ou a favor) que o público pode ter de uma instituição, organização, personalidade de renome, marca, produto etc.; conceito que uma pessoa goza junto a outrem <*um político precisa cuidar de sua i*> <*teve a i.abalada pelo escândalo*> **9 LIT** qualquer maneira particular de expressão literária que tem por efeito substituir a representação precisa de um fato, situação etc. por uma alegoria, visão, evocação etc. <*i. bíblicas*> <*i. camonianas*> <*i. vulgares*> **10 MAT** elemento determinado pela aplicação de uma função em um determinado ponto **11 ÓPT** representação de um objeto que emite ou recebe luz e que é formada por raios luminosos que passam por uma lente, espelho ou qualquer outro sistema óptico **12 PSIC** representação ou reprodução mental de uma percepção ou sensação anteriormente experimentada <*i. visual, olfativa*> **13 PSIC** representação mental de um ser imaginário, um princípio ou uma abstração <*a i. do demônio, da realeza, da democracia, do círculo*> (Houaiss, 2001, p. 1573).

Para dar conta dos sentidos consolidados pela coletividade de falantes da Língua Portuguesa para a palavra imagem, o lexicólogo abriu um verbete com treze acepções, recorrendo a diversos campos de conhecimento, com destaque para o das artes, o das ciências exatas e da natureza (Matemática e Física) e o da psicologia.

Destaque-se ainda que a imagem: (a) pode ser real ou simbólica; (b) obtém-se por representação, por reflexão, por inversão, sempre com a presença de alguma espécie de filtro; (c) pode ser coletiva ou particular; (d) pode originar-se de experiência ou de projeção.

Desse aparente reforço à idéia de que imagem é tudo (ou nada), é possível caminhar em direção a algumas bases para o seu estudo. Para tanto é preciso trabalhar com pelo menos três conceitos/tipos de imagem, suas articulações e as suas condições de produção.

Os conceitos que interessam diretamente à discussão aqui promovida são o de imagem como representação; imagem como projeção; imagem como reputação. O primeiro refere-se ao plano da visão, o segundo ao da imaginação e o terceiro ao dos valores de vida.

A imagem, real ou simbólica, de um objeto ou ser, ao assumir sua forma concreta, com o auxílio de algum meio de representação (literatura, televisão, espelho), constrói-se como algo perceptível pela visão. Sua origem, porém, pode ter sido a imaginação. Assim como é, muitas vezes, da imaginação que depende a leitura que se vai ter da imagem. E, por fim, é também de todo um conjunto de valores que se completa essa leitura.

De outro lado, é também da visão, da imaginação e dos valores que depende a própria escolha não só da imagem a ser produzida, como também dos filtros e meios para a sua materialização.

Quero, com isso, chamar a atenção para o fato de que, apesar de poder ser identificada em três planos/tipos/conceitos, a imagem se produz, em verdade, pela conjugação de todos esses níveis, de forma que, a exemplo do que ocorre com a linguagem verbal, deve ser considerada em sua complexidade. Tal como a palavra, a imagem não significa. A imagem *plurissignifica*. A imagem significa algo, em dado contexto, para certos sujeitos, em determinadas condições de produção. Ou seja: a imagem, como a palavra, deve ser entendida em uma sua dinâmica discursiva, como salienta Barreto (2002)

Na luta permanente pela hegemonia do sentido, as práticas de linguagem no ensino devem atentar para questões centrais na constituição dos sujeitos e dos sentidos: 1) a existência do espaço discursivo; o confronto entre a imagem produzida para o outro e a produzida pelo outro; 2) a distribuição desigual da língua (...); e 3) as condições históricas e situacionais de produção das práticas de linguagem (p. 21).

Seguindo essa analogia, pode-se inserir o estudo da imagem e de suas implicações na educação em uma perspectiva discursiva. Isto leva a alguns pressupostos.

Em primeiro lugar, a imagem, no singular, praticamente inexistente, uma vez que está submetida permanentemente à atividade dinâmica da leitura. Assim, um quadro fixo em uma parede de museu, por mais estático e neutro que possa parecer, não é uma imagem singular. Primeiro porque alguém o pôs ali, supondo uma certa trajetória do visitante, exposto a uma luminosidade calculada para a captação de certas características sob certo ângulo de visão. Segundo, porque o observador, mesmo informado previamente a respeito da obra que observa, não conseguirá livrar-se de seu ponto de vista ao divisar a obra. Dessa forma, ainda que influenciado por informações tendenciosas que obteve em fontes diversas, o observador faz a sua leitura da imagem. Mais: um mesmo observador, tendo ido um número qualquer de vezes ao mesmo museu e observado o mesmo quadro, no mesmo

lugar, terá leituras diferentes, ainda que contrastáveis. Em síntese, tal como a palavra – ou ainda mais que esta – a imagem é sempre (re)significada a cada momento por cada leitor².

Em segundo lugar, a imagem, mesmo que ocupe um espaço aparentemente isolado, nunca está só, nem pode ser considerada como algo que emerge do nada para ser lido a partir de uma espécie de vazio prévio. A imagem, ainda que “perdida” no meio da paisagem monótona, compõe um segmento de uma cadeia da visão e do pensamento. Mesmo quando alguém é surpreendido por uma imagem que rompe com o esperado, esta ruptura só produz seu efeito de espanto porque a imagem surge em certo instante da cadeia. Sem a monotonia e a previsibilidade, não há o excêntrico. Não é sem motivo, portanto, que a seqüência de imagens tem tanta importância, seja em um filme, em um telejornal ou em um desfile de escolas de samba. A imagem, no singular, desaparece, para dar lugar ao fluxo de imagens, que propõe/impõe uma leitura encadeada: não apenas ver esta imagem, mas vê-la entre outras duas; vê-la em primeiro lugar; vê-la por último³.

Em terceiro lugar, tal como na interação verbal, há a imagem que um sujeito constrói para ser lida de um certo jeito, em dadas condições de leitura, e há a imagem que outro sujeito lê a partir das condições efetivas de que dispôs.

A idéia, contudo, de que o significado da imagem é por si só tão colado ao seu significante, isento da arbitrariedade que marca a relação no signo verbal, parece ter conquistado espaço nas reflexões acerca do papel da imagem nas práticas sociais de linguagem.

O exercício diário, nas mais simples atividades, no entanto, mostra o quanto a imagem não significa sem um trabalho discursivo. Um menino de cerca de sete anos, tendo trabalhado na escola, sistematicamente, que a faixa etária determina, em muitas situações sociais, regras específicas, quer para impedir quer para autorizar os cidadãos, observa em um ônibus lotado, no qual viaja em pé acompanhado de um adulto, uma placa em que há um passageiro sentado e o número 45. Depois de algum tempo, conclui orgulhoso para o adulto que o acompanha: - *Nesse ônibus só pode sentar quem tiver pelo menos 45 anos de idade*. A placa, porém, destinava-se a passageiros informados da obrigatoriedade legal de a empresa transportadora indicar o total de assentos disponíveis no ônibus. Além disso, pressupunha que se soubesse que o limite de 45 anos não determina nenhum privilégio ou impedimento na sociedade brasileira.

Considerar, então, que uma imagem significa sem as variáveis que agem na atividade discursiva é partir de uma premissa falsa. Uma representação objetiva de qualquer coisa, por meio de uma fotografia, por exemplo, diminui as possibilidades de variação na decodificação superficial da imagem, mas não reduz de forma expressiva a subjetividade da leitura mais profunda e dos efeitos que esta provoca em cada um. Diante da foto de um suspeito de um crime qualquer, publicada na primeira página de um jornal, o próprio, seus pais, seus cúmplices, seus perseguidores, seus juízes e suas vítimas, ainda que de acordo sobre a identidade civil do fotografado, certamente terão reações e leituras, em um sentido mais amplo, muito diferentes⁴.

²A *sabedoria popular* enfatiza, por meio de diversos ditados, a dependência que a imagem tem em relação ao seu leitor: *Quem vê cara não vê coração; As aparências enganam; Quem o feio ama bonito lhe parece; Nem tudo que reluz é ouro; O pior cego é o que não quer ver...*

³*Mais uma vez a sabedoria popular, tão empregada no dia a dia: A última impressão é a que fica.*

⁴*Acerca desse olhar, Chico Buarque de Hollanda, na composição Meu guri, ao retratar poeticamente a vida de um marginal sob a perspectiva da mãe, faz o eu do poema enxergar sempre as ações criminosas como atos louváveis, culminando com a morte do bandido e a presença da foto de seu cadáver, estampada nos jornais, que a mãe lê: Chega estampado, manchete, retrato/com vendas nos olhos, legenda e as iniciais/Eu não entendo essa gente, seu mo-*

UM VAZIO CHEIO DEMAIS

No caso específico das mídias modernas, especialmente da televisão, vale lembrar que as imagens são selecionadas/editadas até que cheguem, dentro de um fluxo também predeterminado, ao telespectador. A idéia de que a televisão “não mente” é insustentável, mesmo quando se evita trabalhar com a intencionalidade das imagens oferecidas. Por mais objetiva que seja uma apresentação de imagens, existe a limitação humana por trás da escolha e durante a execução.

Copa do Mundo de futebol de 1998, disputada na França, transmitida pela Rede Globo de televisão, que proclamava como um dos grandes atrativos, para que não se perdesse nenhum dos ângulos do espetáculo, a presença simultânea de vinte câmeras na cobertura dos jogos da seleção brasileira. No segundo tempo do jogo entre Brasil e Noruega, o juiz assinala penalidade máxima contra o Brasil. Locutores, comentaristas e telespectadores, dos mais diversos matizes, constataam, por meio das tomadas obtidas pelas diversas câmeras, que o árbitro cometeu um grande equívoco. A indignação nacional (e até internacional) só não foi maior porque, apesar de ter perdido por 2x1, graças ao gol de pênalti, o Brasil passou para a etapa seguinte da competição. Enquanto os telejornais repetiam insistentemente as imagens das câmeras da Globo, acompanhadas por discursos em prol da utilização da tecnologia para auxiliar juízes em lances polêmicos de partidas de futebol, um cinegrafista amador enviou para as agências internacionais as imagens do lance captadas por ele, na condição de espectador, com sua câmera amadora, do assento em que se encontrava por acaso. Eis que estas imagens revelam que o jogador brasileiro deu um puxão na camisa do adversário no momento imediatamente anterior ao que o juiz assinalara a infração. As vinte câmeras, localizadas a partir de metuculoso estudo do local e da dinâmica do jogo, operadas por profissionais capacitados, não permitiram ver uma ação acintosa se observada do ponto de vista do juiz ou do torcedor-cinegrafista.

Ainda quanto à televisão, vale lembrar o sensacionalismo que deve prevalecer nas imagens para que se coadunem com a tendência espetacularizante que o jornalismo vem assumindo nas últimas décadas, conforme Ramonet (1999):

Tínhamo-nos esquecido de que hoje a informação televisiva é essencialmente um divertimento, um espetáculo. Que ela se nutre fundamentalmente de sangue, de violência e de morte. E ainda por cima com a concorrência desenfreada a que se entregam as cadeias, que obrigam os jornalistas a procurar o sensacionalismo a todo o custo, a quererem ser os primeiros no terreno e a enviar de imediato imagens com força. Tais imperativos não têm em conta que por vezes é materialmente impossível verificar se não estamos a ser vítimas de uma ação insidiosa, de uma manipulação, e que os repórteres não têm tempo para analisar seriamente a situação (...) A televisão impõe igualmente este ritmo frenético, insensato, à imprensa escrita, forçada a aumentar os riscos de se meter pelos mesmos atalhos (p. 102).

Uma imagem, portanto, não é única, porque vive em cadeia; não é estática, porque sujeita ao dinamismo dos contextos em que está necessariamente (re)situada; não dispõe de significação intrínseca, porque, mais até que outros signos – o verbal, por exemplo -, pode ser indefinidamente ressignificada a partir das variáveis sujeito, condições de produção/leitura e contexto; não emerge, no caso das mídias, de si mesma, porque produz-se pela intermediação humana.

ço/fazendo alvoroço demais/O guri no mato, acho que lindo/acho que tá rindo de papo pro ar/Desde o começo eu não disse, seu moço?/Ele disse que chegava lá.

E esta intermediação humana é capaz de transformar de tal forma o objeto ou ser representado, especialmente com os avanços da tecnologia do virtual, que, paradoxalmente, quanto maior a capacidade desenvolvida para a reprodução fidedigna de uma imagem real, maior a resistência em aceitar imagens como provas, seja em processos juridicamente constituídos, seja nos juízos que o cidadão comum faz das imagens a que se vê exposto. Isto porque, junto com a capacidade de reproduzir o exato, o próprio, o mesmo, crescem a capacidade e a tecnologia para fabricar o simulacro, a imitação, a impostura.

Por mais bem sucedida que tenha sido, do ponto de vista dos invasores, a tomada do Iraque, por exemplo, as imagens de Saddam Hussein apareciam, ora em locais públicos, ora em reuniões fechadas, sem que se pudesse convencer o público que as via de que o ditador iraquiano estava vivo ou morto. Podiam ser seus inúmeros sócios, especialmente recrutados pelo governo para confundir o inimigo. Podia ser algum truque feito com imagens gravadas e reprocessadas. Então: na chamada era da imagem, ninguém acredita na imagem que comprovaria a vida. Não havia imagens que configurassem a morte do ditador, mas, caso existissem, certamente, seriam objeto da mesma suspeita. Neste caso, como o tipo de campanha feita pelos invasores centrou-se na demonização do regime por meio da própria demonização de seu propalado único mentor, a saída foi destruir as imagens de seu poder - retratos, quadros, palácios -, culminando com a principal imagem da invasão: a derrubada de uma grande estátua do ditador, destruída rapidamente após tombar no chão. Por metonímia ou metáfora, deslocando ou substituindo o ser real, destrói-se sua imagem e seu poder.

Ainda dentro do recorte preferencial da televisão, cabe mencionar o estudo que Ferrés (1998) faz, em *Televisão subliminar*, acerca da socialização através desse meio e de como os mecanismos para que isso ocorra operam de forma despercebida pela grande maioria dos envolvidos no processo.

O autor trabalha com um pressuposto que o destaca da visão racionalista e racionalizadora das relações entre a televisão e a sociedade. O mais comum é considerarmos que mensagens enviadas de pessoas para pessoas, por meio de códigos pré-estabelecidos, dependam essencialmente da razão para existir e comunicar. O mesmo princípio costuma-se aplicar às análises sobre a interferência da televisão na vida de seus telespectadores. Ferrés, porém, vai caminhar em sentido bem diferente: o de que a relação entre a televisão e seu público ocorre primordialmente pela via da emoção.

O autor caracteriza esta ação como subliminar, não no sentido estrito do termo, mas de forma mais ampliada:

Num sentido mais amplo, considera-se subliminar qualquer estímulo que não é percebido de maneira consciente, pelo motivo que seja: porque foi mascarado ou camuflado pelo emissor, porque é captado desde uma atitude de grande excitação emotiva por parte do receptor, por desconhecimento dos códigos expressivos por parte do próprio receptor, porque se produz uma saturação de informações ou porque as comunicações são indiretas e aceitas de uma maneira inadvertida (p. 14).

A partir desta inversão nos papéis dos eixos da razão e da emoção, o autor procura desconstruir quatro mitos relativos à postura humana perante a televisão: o da liberdade, o da racionalidade, o da consciência e o da percepção objetiva. Para ele, o telespectador não se relaciona com a televisão de forma livre, consciente, racional ou objetiva. Ao contrário do que muitos supõem, a emoção predomina e a relação é, sobretudo, subliminar, porque inconsciente.

Admitindo que assim seja, pergunto: o que levaria a pensar em uma relação racional com as imagens da televisão? A resposta mais ampla: o ser humano superestima sua atividade consciente, considerando-a onipresente e exclusiva em suas ações. Uma resposta mais específica: as imagens

estão permanentemente articuladas com textos em linguagem verbal, esta sim dependente da atividade racional.

De fato, a articulação imagem-palavra compõe o núcleo de uma estratégia discursiva que conta ainda com a música, da qual não tratarei neste estudo. Não é da imagem nem do texto que depende uma peça televisiva qualquer, mas de sua articulação.

A Associação Brasileira de Propaganda conferiu o prêmio Melhores da Década de 1980, na categoria Produtos e serviços de educação, cultura, lazer e entretenimento, a um comercial em que o narrador lia o seguinte texto, em *off*:

Este homem pegou uma nação destruída, recuperou sua economia e devolveu o orgulho ao seu povo. Em seus primeiros quatro anos de governo, o número de desempregados caiu de seis milhões para 900.000 pessoas. Este homem fez o produto interno bruto crescer 102% e a renda *per capita* dobrar. Aumentou os lucros das empresas de 175 milhões para 5 bilhões de marcos. E reduziu uma hiperinflação a no máximo 25% ao ano. Este homem adorava música e pintura e, quando jovem, imaginava seguir a carreira artística. (PAUSA, com rufar de tambores). É possível contar um monte de mentiras dizendo só a verdade. Por isso, é preciso tomar muito cuidado com a informação e o jornal que você recebe. (PAUSA). *Folha de São Paulo*: o jornal que mais se compra e o que nunca se vende.

Enquanto o texto é dito, um *zoom* vai sendo reduzido até que se percebam, primeiro, pontos escuros e claros e, por fim, no momento em que é feita a primeira pausa, uma fotografia de Adolf Hitler. Trata-se, sem dúvida, de um comercial digno de prêmio⁵, destacado inclusive por Machado (2000) como um dos trinta mais importantes programas da história da televisão.

Lido apenas, o texto não produz impacto algum, a não ser o despertar da curiosidade sobre a identificação do homem sobre o qual se fala na primeira parte e da atenção para a mensagem de dupla significação, habitual da linguagem da propaganda e da publicidade, na parte final. A seqüência de imagens, por seu turno, isoladamente também só pode suscitar alguma expectativa acerca da figura que se formará. Quanto ao objetivo da peça – destacar a qualidade e a confiabilidade das informações veiculadas pelo anunciante – não seria atingida nem com o texto nem com as imagens, mas é alcançada de forma magistral pela brilhante articulação das duas linguagens.

É o caso, também, do igualmente brilhante curta metragem de Jorge Furtado, *Ilha das Flores*, tão explorado nos cursos universitários e até em algumas escolas de ensino médio. Trata-se de um filme de 11 minutos, narrado em tom monocórdio pelo artista Paulo José, valendo-se de uma linguagem que chega a ser redundante, tal o seu grau de objetividade e sua preocupação em definir cientificamente os elementos da narração e em sintetizar e recuperar as relações entre os fatos e conceitos apresentados. A seqüência de imagens lembra mais uma colagem do que propriamente uma narrativa.

Objetivamente, o filme conta a trajetória de um tomate, plantado por um agricultor, que o vende a um supermercado, onde é comprado por uma dona de casa, que o joga no lixo, por estar estragado e não servir para o molho da carne de porco que está preparando para sua família. Despejado, junto com parte significativa do lixo da cidade de Porto Alegre, na Ilha das Flores, o tomate é descartado por um criador de porcos como alimento para seus animais, embora venha a ser disputado pelas famílias famintas que se revezam em catar o que não serviu de alimento para os porcos.

⁵*Hitler (Brasil, 1987)*, dirigido por Washington Olivetto e Gabriel Zellmeister.

É uma situação dramática, em que o que há de mais abjeto nas relações sociais - a injustiça, a desigualdade, a insensibilidade, a degradação, a exploração – se manifesta de forma escandalosa. No entanto, uma história convencionalmente dramática, pelo desgaste da sua previsibilidade, seria de menos impacto sobre o público. A ruptura com o tom de denúncia e indignação disponíveis no acervo de clichês cinematográficos serviu para revigorar o sentido da situação e a consciência do público.

Nada disso, contudo, seria possível por intermédio de um só dos elementos. Foi indispensável uma certa articulação entre eles para que um texto aparentemente desprovido de profundidade e uma seqüência de imagens que combina recursos de animação com cenas do cotidiano mais prosaico e flagrantes da miséria social compusessem uma peça de linguagem altamente poética e carregada de sentido⁶.

Não é preciso sequer recorrer a peças mais elaboradas nem à televisão. A mídia impressa fornece diariamente inúmeros e facilmente compreensíveis exemplos de estratégias básicas para que a articulação palavra-imagem produza um determinado efeito.

Em 16 de abril de 2001, o jornal *O Globo* publicou, na página 20 do primeiro caderno, uma matéria sob o título *Polícia está certa de que Lins atirou primeiro*. No subtítulo: *Madeleine Saade, viúva do advogado, diz que “a vida é uma sobrevivência” e que tem a “obrigação de ser feliz”*. O texto de quinze parágrafos é encimado por uma foto em que se vê a socialite Madeleine Saade à frente de seu bufê em um restaurante da Lagoa, no Rio de Janeiro.

Refere-se a matéria ao assassinato de Cláudio Lins, marido de Madeleine, ocorrido após discussão entre a vítima e o caseiro que cuidava de sua casa em Búzios, na Região dos Lagos (RJ). A análise do texto já permite uma leitura diferente sobre o objeto do texto e, principalmente, suas intenções. Dos vinte parágrafos, sete tratam exclusivamente do crime: suspeitas, depoimentos, ações policiais etc. Outros sete dedicam-se somente ao bufê oferecido pela *socialite* no dia seguinte ao do enterro do marido e aos planos dela para a abertura de um bistrô com o próprio nome. Um outro parágrafo relaciona os assuntos de forma bem superficial. Além disto, enquanto a vítima é mencionada oito vezes ao longo da matéria, o nome de Madeleine aparece nove vezes.

Tais marcas já seriam suficientes para uma leitura que confrontasse, de um lado o assassinato e a perda brusca do marido e, de outro, a não interrupção da vida normal e dos planos para o futuro da viúva. Em uma sociedade que vive entre a manutenção de valores do ideário liberal cristão e a prática do voyeurismo e da intriga, a matéria cai como uma grande provocação a que se leia um subtexto de censura à viúva.

Esta leitura torna-se ainda mais possível quando se articula a manchete – *Polícia está certa de que Lins atirou primeiro* – com a foto que a ilustra, na qual a viúva, sem qualquer traço de tristeza em sua fisionomia, trabalha normalmente à frente do almoço árabe que está promovendo ao preço de R\$ 50,00 por pessoa. No texto, lê-se, dentre outras, uma declaração da viúva: *-Estou arrasada. Esse tipo de coisa só acontece com quem trabalha com a verdade. Essa era uma frase do Cláudio. Ele não merecia isso. Mas tenho a obrigação de ser feliz. Sou católica e não poderíamos deixar de celebrar o almoço de Páscoa. A vida é uma sobrevivência. Os funcionários do restaurante*

⁶O filme merece outras considerações, especialmente sobre as três afirmativas que abrem a apresentação dos créditos – *Esta não é uma obra de ficção/Existe um lugar chamado Ilha das Flores/Deus não existe* -, algumas discretas nuances no tom monocórdio do narrador e o contraste entre a execução convencional da abertura de *O Guarani*, no início, e a sua apresentação sob a forma de um solo melancólico de guitarra, ao final. Esses elementos, porém, embora de significativa importância mais sublinham/realçam a articulação palavra-imagem do que introduzem algo novo.

não têm nada a ver com a tragédia. Eu já havia combinado tudo e não poderia falhar – explicou a socialite. A declaração, cheia de contradições em relação ao espírito cristão, apenas confirma o que a articulação entre a imagem e a manchete da matéria já haviam sinalizado.

UM VAZIO A SER OCUPADO

Todas as estratégias e mecanismos empregados nas práticas de linguagem atuam sobre os sujeitos de forma a interferir em sua capacidade de lidar com a realidade, tomar decisões, formar juízos, propor soluções. Por isso, quanto antes o sujeito se dê conta da existência delas e comece a aprender a lidar com suas possibilidades, melhores serão suas chances de participar ativamente dessas práticas e de suas conseqüências.

Isto, é claro, remete à educação formal, pela via da escola, que declara pretender incumbir-se, desde a alfabetização, da tarefa de habilitar os sujeitos para o uso da(s) linguagem(s). Essa pretensão, todavia, tem se frustrado em diversos sentidos.

A primazia da linguagem verbal leva a maior parte dos educadores a só considerar texto aquilo que está em palavras. Por diversas vezes, em aulas e debates, tive oportunidade de ver educadores se referirem aos “livros só de figura, sem texto”. O primeiro equívoco é tomar a linguagem verbal como única/superior/definitiva.

É possível que a linguagem verbal sobredetermine as demais. É também verdade que serve de instrumento oficial para a maior parte das ações sociais. Isto, entretanto, não elimina a existência de outras linguagens. Nossa prática pedagógica mais comum parece não ter incorporado ainda essa pluralidade. Apesar da presença constante do conceito e dos termos referentes (linguagens, multiplicidade etc.) no discurso oficial, por meio de programas e de peças legais, a pluralidade de linguagens ainda está longe de ser aceita e posta como base para o ensino por parte dos educadores. A tendência ainda é a de reduzir tudo ao verbal, como comenta Barreto (2002):

A tentativa de capturar a linguagem pelo viés da língua reforça as codificações já produzidas, produzindo, por sua vez, efeitos de domesticação do heteróclito (de tudo aquilo que escapa aos princípios da analogia gramatical ou às regras da arte). Ficam de fora muitas formas de “demarcação, significação e comunicação”. Desbordam práticas que materializam diferentes relações entre sujeitos e sentidos, seja em manifestações artísticas específicas (como a música que, segundo os critérios da Lingüística, não constitui uma linguagem), seja em textos multimidiáticos, produzidos na/pela articulação de diferentes matérias significantes (p. 23).

Dentro dessa redução existe uma outra, que atinge a própria linguagem verbal: a racionalização excessiva dos atos de linguagem. Todo o ensino de Língua, Literatura e redação trabalha com racionalizações (regras, definições, esquemas, paradigmas, generalizações) da origem ao destino. Parte-se de uma racionalização para, uma vez explicada e compreendida pelo aluno, cobrar-se dele a sua aplicação e/ou a sua reprodução.

Esse movimento circular parece destinado a tornar o trabalho com a linguagem impermeável aos seus aspectos não racionalizáveis, o que gera a falsa concepção, no aluno, de que a linguagem é um instrumento exclusivo da razão, operável a partir de alguma espécie de manual de instruções.

Desprovidas de sua complexidade e de sua multifuncionalidade, presas a racionalizações estereis e imprecisas, as práticas de linguagem na escola, compreensivelmente, tornam-se desinteressantes para os alunos.

A constatação da existência desse desinteresse, bem como o diagnóstico de suas causas, ocupa boa parte dos estudos e das propostas surgidas para o ensino de linguagem em nossas escolas. O que parece ainda longe de um aperfeiçoamento é o caminho para a mudança.

Seja nas tentativas de lidar com a complexidade de linguagens e, portanto, de textos, seja quando procura incorporar novas linguagens, a escola quase sempre cai na armadilha da racionalização verbalizante. As artes plásticas, o teatro, o cinema, a propaganda, a dança, a música: tudo, ao entrar na escola, caminha pelo corredor estreito da verbalização. Tudo acaba virando matéria escrita, a ser cobrada como tema de redação ou questão de prova escrita.

Esses equívocos e essas limitações devem-se em boa parte à não inscrição do ensino da linguagem na dimensão discursiva. Na escola, vive-se como se as práticas de linguagem prescindissem de sujeitos, de condições de produção e de contextos.

Não se pense, contudo, que basta explicar a discursividade aos alunos, recuperando e organizando logicamente os elementos da atividade discursiva, tal e qual a gramática busca fazer com a língua, para trazer o ensino de linguagem para esta nova dimensão. As tendências desenvolvidas nas décadas de 70 e 80 mostram claramente o grande equívoco de se tentar absorver referenciais teóricos antagônicos. O ensino, então normativo-gramaticalista, seduzido/ameaçado pelas novas matrizes da Lingüística e da Teoria da Comunicação, racionalizou-as superficialmente, incorporando-as como acréscimos teóricos à gramaticalização. Ou seja: não foram substituídas as bases de compreensão, nem se fez uma complementação das bases existentes.

O mesmo parece estar ocorrendo com as tentativas de se lidar com as novas linguagens, especialmente com a imagética. Mostrar, decodificar e classificar imagens a partir de uma espécie de gramática racionalizante do olhar é o que mais se tem feito, incidindo-se no mesmo erro que se comete há décadas com a linguagem verbal.

A linguagem é uma prática vital do homem, sujeita, pois, a sua complexidade. Se a escola pretende entender isso e levar esse entendimento à concretização de uma nova prática pedagógica é necessário:

1. que a escola e, sobretudo, seus agentes estejam providos de conhecimentos teóricos e de disposição para a experiência de reinscrever as práticas de linguagens em sua dimensão discursiva;
2. que essa reinscrição não se limite a trazer para os espaços escolares leituras previamente feitas/avalizadas pelos professores, que serão socializadas, de forma mais ou menos autoritária, com seus alunos;
3. que as condições de produção da atividade discursiva sejam vividas, e não apenas descritas para os alunos, para que estes possam tomar consciência do que está envolvido no jogo da negociação dos sentidos;
4. que os produtos dessa atividade discursiva sejam respeitados como resultados diferenciados, porque diferentes entre si são os sujeitos, suas capacidades de operar com as linguagens, as condições e os contextos de cada produção;

Algo semelhante deve ser feito, ao mesmo tempo, para que se entenda como as novas tecnologias da informação e da comunicação estão sendo incorporadas pela escola. Mais uma vez, nos termos de Barreto (2002):

Em síntese, para focalizar os modos da apropriação educacional das múltiplas linguagens da informação e da comunicação, é necessária uma abordagem discursiva, abrangendo: (1) a reinscrição

dos textos no processo discursivo, visando superar o efeito de completude produzido pela presença formal de início, meio e fim, bem como explicitar a intertextualidade nem sempre evidente; (2) a análise das condições de produção dos textos, centrada em relações como intencionalidade-textura, e das suas leituras, favorecendo a compreensão das diversas focalizações; e (3) superar a uniformidade (formato) escolar como efeito da modalização, no sentido de garantir a ocupação do espaço discursivo (p. 26).

O que há de novo nas TIC, para muitos, é a presença/o predomínio da imagem. Refuto a afirmação. O que há de mais novo nas TIC, e a escola parece ainda não ter acordado para isso, é a velha articulação palavra-imagem.

A escola não foi capaz ainda de perceber que o signo verbal articula significante e significado de maneira dinâmica, e não arbitrária, como defendeu a Lingüística de Saussure. Não é de espantar que trate a imagem como objeto fixo, independente, racionalizável, sem dar conta de sua inserção em práticas sociais de linguagem que precisam ser entendidas em sua complexidade discursiva.

Sem um passo mais arrojado, as práticas escolares de linguagem não conseguirão sequer ocupar o próprio vazio de sua metalinguagem.

Todos os exemplos aqui apresentados se originam de práticas escolares, quer com a formação de professores, quer com o ensino médio, e, em boa parte, resultam do exercício das capacidades dos estudantes de observar, interpretar e relacionar palavras e imagens, significando-as, como devem fazer todos os que aspiram a uma cidadania que não seja composta de vazios que já vêm explicados e preenchidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.
- FERRÉS, J. *Televisão subliminar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MACHADO, A. *A televisão levada a sério*. São Paulo: SENAC, 2000.
- RAMONET, I. *A tirania da comunicação*. Porto: Campo das Letras, 1999.

ABSTRACT

In this article I present arguments for basic school teaching practices so that students can develop language skills related to image-word links, regarding a critical comprehension of information and communication media in our society. I adopt two statements as a basis for my argumentation: (1) basic schools reduce the potential of language teaching and learning because they tend to be concentrated on verbal language and its possible rationalizations; and (2) a comprehensive approach to language in basic schools should involve a discursive dimension, as well as practices other than writing as a way of reproduce patterns and models. All the examples in the text result from teaching experiences with High School and Graduation students from Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Keywords: *reading; media; language; discourse.*