

JOÃO BAPTISTA DE ALMEIDA JÚNIOR

TER OLHOS DE VER

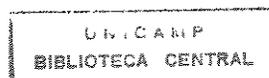
**Subsídios metodológicos e semióticos para
a leitura da imagem**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Metodologia de Ensino, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1989



COMISSÃO JULGADORA

J. F. Fontes

M. S. M. M. M.

J. J. J. J. J.

Para a grande família
que entendeu minha au
sência necessária.

Sobretudo para Marisa,
Suzana e Tarcísio pelo
silêncio respeitoso e
participante.

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes pela severa paciência com que acompanhou e orientou este trabalho.

Um obrigado também a Míriam dos Santos, Maria Eugênia Castanho e José Benedito Pinho pelas sugestões e encorajamento.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é definir fundamentos para uma metodologia de leitura da imagem no ensino.

Assistimos neste século à intensificação de uma comunicação predominantemente visual, através da veiculação de mensagens *iconológicas*, fruto do progresso técnico-eletrônico dos meios de comunicação social. Trata-se do fenômeno de ICONIZAÇÃO dos diversos setores da sociedade moderna no âmbito da cultura de massa.

Como decorrência, os indivíduos são levados a assumir uma outra dimensão de engajamento cognitivo para a apreensão e compreensão da nova realidade: a realidade ideológica dos signos icônicos que se sobrepõe e até mesmo se confunde com a realidade primeira, referencial. Nem todos, porém, estão preparados para responder semiótica e metodologicamente a essa nova ambiência.

A escola, pertencendo ao mesmo contexto da indústria cultural e sendo atravessada por seus efeitos positivos e negativos, tem dificuldades em superar a forma tradicional e verbalista de ensino, testando novas pedagogias para fazer frente às atuais exigências de leitura da realidade imagética.

Mesmo no caso dos livros didáticos ilustrados ou de outros recursos visuais utilizados em algumas escolas, não há uma orientação estritamente pedagógica para a leitura das imagens aí empregadas.

Consideradas instrumentos auxiliares no ensino, as imagens são tratadas como veículos de informação e não propriamente como *objeto de análise*. Esse caráter de instrumentalidade da imagem reforça o analfabetismo semiótico de educandos e educadores e justifica, de certa forma, as posturas *apocalípticas* e *integradas* destes últimos quanto ao emprego de imagens da cultura de massa na esfera de orientação escolar. Posturas que também representam formas de ver a imagem segundo condicionamentos políticos e sociais de classe.

Nossa proposta é destacar metodologicamente a imagem do âmbito da cultura de massa e transformá-la, didaticamente, em objeto de leitura e de indagação para educandos e educador em sala de aula, sem perder de vista seu conteúdo social.

Entre as muitas abordagens teoricamente possíveis com relação à imagem, duas merecem nossa atenção pela forma de tratamento semiótico que empregam e pelo alcance metodológico que tem conseguido na análise de fatos de linguagem: a abordagem *estruturalista*, derivada dos estudos de Ferdinand de Saussure, e a *sociológica*, do soviético Mikhail Bakhtin.

Embora os dois autores tenham examinado mais propriamente o signo lingüístico, empreendemos uma seleção crítica dos conceitos e diretrizes metodológicas de cada enfoque, aqueles que podem ser aplicados à mensagem *iconológica*, a fim de explicitar o verdadeiro estatuto da imagem, a *ideologia em imagem* e *não de imagem*, e suas relações funcionais com a realidade social.

Considerando sua natureza sígnica e portanto ideológica, definimos enfim os fundamentos semióticos e metodológicos para uma leitura *inventariante* e *aberta* da imagem no ensino.

Devido ao seu caráter *polissêmico*, resultado da *reflexão* e *refração* dos sentidos sociais do referente que exhibe, a imagem pode ser lida, além de ser vista, como um texto. A *leitura inventariante*, ao nível do metalingüístico, corresponde à varredura dos olhos-consciência do leitor pela dimensão intracônica da imagem a fim de descrever seus elementos e aspectos visíveis.

Na *leitura aberta*, por sua vez, os olhos-consciência do leitor *penetram* no "conteúdo-exterior" da imagem, revelando de maneira perscrutória e interpretativa os *índices sociais de valor* do contexto no qual se origina.

Somente assim, acreditamos, a imagem pode ser considerada pedagogicamente como centro da atenção ativa dos educandos, como lugar onde a consciência educanda tende a fazer a leitura da realidade, confrontando os valores sociais do grupo social a que pertence com os valores sociais do grupo patrocinador da produção e veiculação da imagem.

Desse modo também, sendo passível de uma aprendizagem de *leitura inventariante e aberta* de imagens, educador e educandos poderão se converter em consumidores mais inteligentes e seletivos dos meios de comunicação social.

S U M Á R I O

Introdução	1
Capítulo I - Da instauração da imagem	8
1. A ICONIZAÇÃO da sociedade contemporânea	8
2. A imagem e a realidade	13
3. A imagem e a cultura de massa	17
4. A imagem e a escola	28
4.1. A imagem e o livro didático	32
4.2. Outras imagens na escola	38
Capítulo II - Da aceitação ou condenação da imagem	45
1. "Apocalípticos" e "Integrados"	47
2. Posturas apocalípticas e integradas	52
3. Os professores e as imagens	62
3.1. O docente apocalíptico	64
3.2. O docente integrado	75
Capítulo III - Do método para a análise da imagem	86
1. Circunscrevendo a imagem	88
2. O enfoque estrutural	91
2.1. Ferdinand de Saussure	92
2.2. O signo icônico	94
3. O enfoque sociológico	101
3.1. Mikhail Bakhtin	104
3.2. O signo, a ideologia e a consciência ..	109
3.3. Reflexão e refração no signo	117
3.4. Diretrizes para a análise do signo	128

Capítulo IV - Do estatuto semiológico da imagem	130
1. A natureza sígnica da imagem	131
2. A produção da imagem	132
3. A materialidade da imagem	134
4. A natureza ideológica da imagem	138
4.1. O conteúdo da imagem	139
4.1.1. O TEMA	142
4.1.2. A significação	143
4.2. A ideologia	147
4.2.1. <i>Ideologia em imagem</i>	150
4.2.2. <i>A dominância da imagem</i>	153
Capítulo V - Da leitura da imagem	158
1. A polissemia da imagem	160
2. A "decodificação" da imagem	164
3. As formas de leitura da imagem	166
3.1. A leitura <i>inventariante</i>	167
3.2. A leitura <i>aberta</i>	170
4. A leitura da imagem na escola	174
Bibliografia	182

INTRODUÇÃO

Definir fundamentos para uma metodologia de leitura de imagens no ensino é o objetivo desta pesquisa.

O seu ponto de partida, que será discutido no capítulo I, é a constatação de que vivemos a passagem de uma civilização de comunicação freqüentemente verbal para uma civilização de comunicação *dominantemente* visual. Este fato decorre do progresso técnico dos meios de comunicação social que tem transformado o cenário urbano do homem moderno e acarretado mudanças no seu modo de interagir com a realidade.

A imagem, tecnicamente impressa e estática, compreendida aqui basicamente como síntese visual propositiva da realidade, tem compartilhado com as tradicionais linguagens de comunicação verbal e escrita na forma de apresentação e representação dessa realidade.

A partir das últimas décadas, com a segunda revolução industrial baseada na eletrônica, observamos, no âmbito da cultura de massa, que a veiculação de mensagens *iconológicas* tem-se intensificado aceleradamente e se internacionalizado.

Não é possível, hoje, prever se esse processo é irreversível em termos históricos, nem mesmo temos condições de dimensionar suas conseqüências concretas a curto ou médio prazo. Detectamos, contudo, efeitos positivos e negativos que repercutem diretamente nas atividades de escolarização.

Um dos efeitos constatados é a mudança de uma forma predominantemente intelectual de apropriação de conhecimento, derivada da comunicação verbal e escrita, para uma forma de apropriação mais sinestésica, decorrente dos novos meios de comunicação social. Este efeito, que caracteriza um processo cognitivo mais dinâmico no relacionamento educando-mundo, não é reconhecido muitas vezes, nem assumido pelos educadores.

Um outro efeito observado é o distanciamento (alienação) do educando do seu mundo próximo e familiar para um mundo imaginário e artificial, sobreposto ao primeiro, objeto de recepção passiva e não projeto de sua intervenção pessoal.

A escola, pertencendo ao contexto da indústria cultural e sendo atravessado pelos seus efeitos, assiste atônita ou indiferente à coisificação e artificialização do conhecimento da realidade, dentro de seus muros, sem se dar conta das novas exigências e da necessidade de repensar seus métodos.

Os educadores, vivendo o mesmo impacto dos meios de comunicação que seus alunos, não conseguem entretanto, na escola, superar a forma tradicional e verbalista de ensino, testando novas pedagogias. O novo tipo de informação visual, a imagem, enquanto objeto de análise e não simples MEDIUM, escapa ao controle dos tradicionais métodos de ensino e aprendizagem.

No capítulo II, mostraremos que esse fenômeno de intensificação da presença de imagens na sociedade contemporânea não ocorre sem problemas e reações. Vários autores se levantam e se manifestam acerca dos efeitos resultantes.

Para caracterizar e compreender melhor as respectivas posturas de condenação e aceitação das mensagens visuais da cultura de massa aplicaremos as categorias de ECO denominadas

apocalíptico e integrado. Primeiramente, discutiremos a relativização dessas categorias para depois estendê-las ao universo escolar. Desse modo, poderemos caracterizar também as atitudes dos professores que revelam posições antagônicas quanto a admissão e emprego de imagens no ensino.

Das discordâncias e contradições apontadas neste capítulo, deduzimos pela urgência de uma "alfabetização semiótica" de educandos e educadores em direção a uma leitura de imagens da cultura de massa com objetivos estritamente pedagógicos.

Acreditamos que se não houver uma educação para a leitura de imagens dos meios de comunicação, educadores e educandos, mesmo familiarizados com as imagens, permanecerão semioticamente analfabetos e condicionados a uma recepção passiva de informações visuais.

Nossa hipótese é que, sendo possível uma aprendizagem de leitura de imagens, o educador se despojará de seus preconceitos e, juntamente com seus educandos, poderá descobrir as amarras que os prendem à sociedade de consumo e refletir criticamente sobre esses determinantes, convertendo-se, ambos, em *consumidores inteligentes e seletivos* dos meios de comunicação social.

No capítulo III, discutiremos as diretrizes metodológicas para a análise da imagem no ensino. Para tanto, faremos uma revisão crítica da escola estruturalista de FERDINAND DE SAUSSURE e da escola sociológica de MIKHAIL BAKHTIN, em busca de uma metodologia que permita a abordagem da imagem como texto didático e significativo, sem perder de vista sua gênese social.

Do primeiro enfoque destacaremos aqueles aspectos sin-

crônicos que poderão ser úteis na caracterização histórico-social da imagem; do enfoque sociológico consideraremos fundamentalmente a dimensão diacrônica, prevalecente em qualquer leitura, que manifesta a densidade ideológica da imagem enquanto signo produzido por interesse de um grupo social.

Considerando a natureza sígnica e, portanto, ideológica da imagem, definiremos os fundamentos semióticos e metodológicos para a leitura da mesma no ensino.

A seguir, no capítulo IV, trataremos do estatuto semiológico e ideológico da imagem. Entendemos por imagem a representação estática e impressa de um objeto referente (coisa, paisagem, ser vivo, fato, fenômeno físico, etc.), reproduzida técnica e artificialmente por alguns homens, para ser percebida no instante mínimo de visão por outros homens e poder ser interpretada na sua particular densidade ideológica.

A imagem reporta-se, ainda, ao signo icônico, produzido pela indústria cultural e veiculado como informação visual significativa (valorativa), que tende a apresentar e representar o mundo aos olhos-consciência dos indivíduos como algo que "substitui" analogicamente esse referente.

No sentido que empregamos neste trabalho, a palavra *imagem* significa sempre imagem *feita* por um indivíduo ou grupo social. Isto porque a imagem é uma *vista* que foi *recriada* ou *reproduzida*. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, da realidade que foi isolada do local e do tempo em que primeiro ocorreu para conservar por alguns momentos ou por muito tempo a estrutura perceptiva dessa aparência.

Assim, as imagens foram *feitas*, a princípio, para evocar a aparência de algo ausente. Pouco a pouco, porém, tornou-se

evidente que uma imagem podia sobreviver àquilo que representava. Nesse caso, além de deixar transparecer como algo ou alguém tinham sido e, conseqüentemente, como o TEMA havia sido tratado por outras pessoas, a imagem passa a incorporar a visão específica do seu produtor como parte integrante e essencial do registro imagético.

Dessa forma, a imagem torna-se um registro de como um indivíduo ou grupo determinado tinha visto ou pretendia que se visse um certo aspecto da realidade referencial. Como demonstraremos, isto constitui uma crescente tomada de consciência dos sentidos manifestos na imagem, isto é, da *ideologia em imagens*, acompanhada de uma crescente consciência dos condicionantes histórico-sociais do processo de produção.

No último capítulo, interessa-nos refletir sobre a leitura de imagens na ação pedagógica em sala de aula. Imagens que não devem ser consideradas apenas como mais um recurso didático *nas mãos* do professor, como um cartaz ou um mapa. Mas, imagens que se constituam em centro de atenção perscrutável dos educandos, em fonte de informações de caráter científico e sociológico e, principalmente, em um lugar (*locus*) onde a consciência educanda possa fazer uma leitura *inventariante e aberta* da sua realidade social.

Optamos por um plano de dissertação que consiste em relacionar estreitamente à fundamentação teórica a análise concreta do objeto de nossa investigação. Procuramos assim apresentar alguns exemplos de análise de imagens, durante a discussão das diretrizes metodológicas para a sua abordagem semiológica, sem perder de vista os sentidos sociais.

Por outro lado, as críticas que fazemos, em pontos precisos, a certos autores não tiram, a nosso ver, o valor das análises que fazem em outros pontos.

Alguns conceitos e análises teóricas, aqui apresentados de maneira relativamente simples e diretamente concentrados em torno de problemas atuais, resultam das pesquisas realizadas com alunos em experiências freqüentes de leitura de imagens em aulas de Estética e de Física.

As definições e termos, que precisamos inovar teoricamente, mostram a precariedade da bibliografia específica sobre o assunto, principalmente no que se refere ao emprego didático de imagens *estáticas* da cultura de massa.

Essa escassez nos obrigou ainda a assumir um ponto de vista comparativo na abordagem do signo icônico, tendo que recorreremos a todo instante às considerações de outros campos, sobretudo o do signo lingüístico.

Por fim, uma vez que a imagem é um elemento da comunicação social, explicar *como* e *porque* se produz hoje uma imagem significa, fatalmente, determinar a maneira e as razões pelas quais gostaríamos que se fizessem amanhã.

Por isso esta pesquisa, que pretende posteriormente fundamentar uma outra, de caráter empírico, é tão somente uma forma preliminar de prática pedagógica. Pois, pretender conhecer algo é fazê-lo para algum fim: e o que pretendemos é propor uma aplicação didática das imagens da cultura de massa no ensino, apoiada nas diretrizes metodológicas e semiológicas aqui discutidas.

Acreditamos que, agindo de modo prático e imediato no termo possível da recepção da imagem e não ao nível da produ-

ção - o que demandaria transformações políticas e conjunturais necessárias mas demoradas, poderemos transformar a leitura da imagem em aptidão e hábito corrente o que antes era só uma potencialidade adormecida no educando.

CAPÍTULO I

DA INSTAURAÇÃO DA IMAGEM

O emprego de imagens na comunicação humana não é um fenômeno recente na história. Os desenhos rupestres encontrados nas cavernas de Altamira e Lascaux, os vitrais e paredes pintados - a *bíblia de pedra* - nas catedrais da Idade Média, as iluminuras dos livros manuscritos medievais, as tapeçarias de Bayeux (Inglaterra) e das Flandres (Bélgica) são alguns exemplos que comprovam a existência de culturas da imagem fixa em épocas passadas.

Entretanto, a comunicação técnica por meio de imagens - a comunicação visual - é um fenômeno moderno das sociedades ocidentais pós-industrializadas.

1. A Iconização da Sociedade Contemporânea

Definimos por ICONIZAÇÃO o fenômeno de intensificação da comunicação técnica por meio de signos icônicos. Esse fenômeno, manifesto nas artes e nas mensagens da cultura de massa, tem de sua parte a possibilidade de uma difusão internacional e ubíqua que a linguagem escrita desconhece.

A intraducibilidade dos signos lingüísticos da comunicação oral e escrita comparada com a universalidade e facilidade de compreensão imediata dos signos icônicos da comunicação visual é um dos fatores da internacionalização rapidíssima das

mensagens *iconológicas*.

Por natureza *iconológica* da mensagem de um meio técnico de comunicação entende-se a forma de articulação conexa dos signos icônicos entre si ou destes com signos de natureza diferente (lingüístico, sonoro, oral, gestual), segundo um projeto de comunicação expresso através de um *layout*, de um efeito visual programado, de uma diagramação gráfica, de uma seqüência de fotogramas ou pictogramas narrativos, etc. A função *iconológica* é a *razão de ser* visual do arranjo das imagens na mensagem, em função de uma comunicação de caráter estético e dinamicamente perceptiva. Esta *razão de ser* depende sobretudo das características técnicas do meio de veiculação da mensagem.

Lembremos ainda que o processo de ICONIZAÇÃO só foi possível graças ao processo tecnológico dos veículos de comunicação experimentado desde o início deste século com o cinema, a televisão e, especialmente, com as novas técnicas de impressão jornalística. Giovanni GIOVANNINI nos conta que, no final do século XIX:

"as ilustrações (não mais apenas desenhos traçados) também contribuíram para enriquecer e embelezar as páginas do jornal. Os primeiros clichês em meia-tinta (aqueles que permitem a reprodução da fotografia nas suas várias esfumaduras) começaram a ser utilizados por volta de 1890" (1).

(1) *Evolução na comunicação*, p. 174.

Mais recentemente, com o progresso eletrônico dos meios de veiculação de mensagens *iconológicas*, constata-se um desenvolvimento da linguagem icônica, sem precedente na história, concorrente com as demais linguagens de comunicação social.

Além da imprensa ilustrada e dos *mass media*, o processo de ICONIZAÇÃO compreende ainda uma infinidade de outros artefatos visuais que ocupam e sobre-saturam o espaço urbano das civilizações contemporâneas. Fotografias, histórias em quadros, anúncios publicitários, cartazes, sinais de trânsito, gráficos, logotipos, capas de revistas e até mesmo fachadas arquitetônicas surgem e desaparecem à nossa volta, transformando o ambiente social em uma ICONOSFERA, a qual habitamos como meros espectadores.

Diante de nossos olhos, as imagens causam um impacto em nosso psiquismo na proporção direta do número de suas repetições e com a rapidez da mudança. Assim descreve Gillo DORFLES:

"La figura de Marilyn después de dos, de tres días, desaparece de los titulares de las revistas ilustradas, conservamos de ella sólo una representación desenfocada que será pronto reemplazada por la del próximo suicida, la del próximo asesino, la del próximo cosmonauta; el cuarto de hora de celebridad basta para ser noticia y para imponerse a los ojos (y por tanto a las mentes) del público" (2).

(2) *Sentido e insensatez en el arte de hoy*, p. 33.

Desse modo, veiculadas pelos meios técnicos de comunicação, impressas nos cartazes, muros e automóveis, reproduzidas no ambiente de trabalho e no lar, ilustrando jornais, revistas, livros de estudo e lazer, estampadas nas roupas ou até mesmo tatuadas no corpo das pessoas, as imagens estáticas ou em movimento transformam a realidade do homem urbano, acarretando mudanças no seu modo de interação com a própria realidade.

As imagens se interpõem também no relacionamento social entre indivíduos e grupos: nas relações de trabalho e de colaboração (conferências, pesquisas, aulas, dinâmicas de grupo, programas de ação), nas relações de base ideológica (comércio, educação, religião), nas relações de caráter político (propaganda institucional, campanhas eleitorais) e até nos encontros casuais.

Essa presença crescente das imagens na comunicação humana, transformando a paisagem urbana e intermediando as relações sociais no dia-a-dia, promove uma espécie de revolução silenciosa e ao mesmo tempo "ruidosa" na forma de apresentar e representar a realidade aos homens.

Trata-se de uma revolução silenciosa porque a apresentação contínua de imagens faz com que, gradativamente, por meio de um processo de saturação, tais imagens se confundam com a realidade até ficarem completamente assimiladas por ela como parte própria e "natural".

Ao mesmo tempo, é uma forma de apresentação visual com ruído, não porque possa vir sonorizada, como acontece no cinema

ou na televisão. Mas, no sentido empregado pela Teoria de Comunicação⁽³⁾, as imagens interferem no ambiente, artificializando-o e perturbando muitas vezes a comunicação interativa e cognitiva do indivíduo diretamente com a realidade.

Para DORFLES⁽⁴⁾, essa "decoración" é uma espécie de limbo que cresce silenciosamente e reveste todo o espaço urbano de forma despercebida para a maioria dos cidadãos. O crescimento contínuo dos diversos tipos de imagens interfere no relacionamento do indivíduo com seu meio ambiente, constituindo o hùmus de seu modo de ver e de ser. Segundo um epíteto criado pelo autor, o indivíduo converte-se em *iconóforo*, isto é, em consumidor de imagens, deixando de agir espontaneamente no mundo próprio e circunstancial, para, condicionado, responder aos apelos de um mundo artificial produzido à sua volta.

Como decorrência desse fenômeno de ICONIZAÇÃO do cotidiano, os indivíduos são levados a assumir uma nova dimensão de engajamento cognitivo para a apreensão e compreensão desse mundo. Nem todos, porém, estão preparados semiótica e metodologicamente para esse novo engajamento.

Analisando o impacto das imagens no comportamento social dos indivíduos, COHEN-SÉAT e FOUGEYROLLAS advertem para

(3) Segundo o modelo clássico da Teoria da Comunicação, todo acréscimo, distorção ou interferência, que altera o sinal da mensagem vinda da fonte, pode ser chamado de *ruído*. (Cf. Claude SHANON Apud Warren WEAVER In: Gabriel COHN, *Comunicação e indústria cultural*, p. 28). Segundo Umberto ECO, o *ruído* é um distúrbio que se insere entre a fonte (a realidade no presente caso) e o destinatário (o indivíduo urbano) podendo alterar a estrutura física do sinal (os sentidos da realidade) proveniente da fonte. (Cf. *Obra aberta*, p. 96).

(4) Idem, *Sentido e insensatez en el arte de hoy*, p. 34 e seg.

a urgência desse novo engajamento.

"Na civilização que se está elaborando, pode-se dizer que, diante de nossos olhos, a ação que se exerce sobre o homem passa principalmente pelas técnicas da informação visual. A ação que o homem deve exercer sobre si mesmo e sobre o mundo, com intenção emancipadora, já não pode evitar de se submeter a essas técnicas. De seu controle ou de sua desordem dependerão, em grande medida, a causalidade ou determinação do futuro do homem" (5).

2. A Imagem e a Realidade

Com efeito, a imagem como informação visual foi criada e produzida por homens para ser vista pelo homem e cumprir, através de sua presença física, a função de comunicar aspectos da realidade. Aspectos que não eram expressos de maneira suficiente pela comunicação oral e escrita. Desse modo, a imagem surge da necessidade de materialização da comunicação com intenção de analogia.

Mas, além de servir ao processo de comunicação interpessoal e, por esse motivo mesmo, representando analogicamente aspectos da realidade, a imagem se sobrepõe a essa realidade,

(5) Gilbert COHEN-SÉAT & Pierre FOUGEYROLLAS, *A informação visual e sua ação sobre o homem*. In: Gabriel COHN, *op.cit.*, p. 361.

na forma de *signo* (6). Essa sobreposição e essa reprodução da realidade humana criam uma "outra" realidade, a realidade ideológica, a realidade dos signos, que no caso das imagens, se confunde com aquela.

Afirmar este "duplo" não significa atestar a existência de uma segunda realidade, independente, a ser acrescida à primeira: uma *objetiva*, natural, reduzida à realidade das entidades a serem representadas; outra, a realidade *subjetiva*, artificial, a realidade das representações dos fatos e entidades. De um lado, "o mundo físico dando a impressão de ser 'natural' e não imediatamente reconhecível como resultado da atividade social dos homens" (7), o mundo do fisicalismo na visão positivista. De outro, o mundo de aparências e de signos, tentando reproduzir fielmente a consistência plástica do mundo físico real.

Na verdade, trata-se de uma única realidade concebida como um todo indivisível de entidades e significados. Isto é, o campo complexo de objetos e determinações abstratas, de referentes e signos; campo em que se movimenta a consciência do sujeito para explicitar os diferentes mundos, todas manifestações signícas da mesma realidade humana.

(6) Entendemos por *signo*, neste início de trabalho, o elemento do processo de comunicação usado para transmitir alguma informação sobre a realidade, que um indivíduo conhece e quer que outros também conheçam. (Cf. Umberto ECO, *O signo*, p. 21). Mostraremos mais adiante que o *signo*, por significar algo a que não corresponde nenhum estado real de fatos, pode "mentir", isto é, pode *deformar* a realidade segundo interesses do grupo social que o produz. Desse modo, mais que instrumento reflexo da realidade social, a *função signíca* é uma força social (Cf. Umberto ECO, *Tratado Geral de Semiótica*, p. 49).

(7) Karel KOSIK, *Dialética do concreto*, p. 11.

Isto porque "a realidade não se *exaure* na imagem *física* do mundo" (8). Segundo KOSIK, o homem vive em muitos mundos: o físico, o artístico, o religioso, o acadêmico; cada um corresponde a um modo de apropriação da realidade, através da sua própria práxis, dentro de um horizonte social determinado, que serve de fonte e cenário para toda ação, todo pensamento e toda imagem a respeito dessa realidade.

Portanto, o homem só conhece a realidade na medida em que, como ser prático, cria a realidade humana, desenvolvendo atividades sociais que são modos de apropriação dessa realidade. Entre estas atividades estão a produção e a comunicação de imagens.

Faz-se necessária essa digressão a fim de que possamos fundamentar nossa investigação em uma teoria da realidade. Uma teoria que assuma como pressuposto uma concepção dialética da realidade mesma e descarte as concepções correspondentes à forma reduzida do enfoque idealista ou positivista.

De forma diferente desses enfoques, é na dimensão infra-estrutural da realidade que a imagem se banha, como signo representativo dos objetos físicos e dos fatos, a fim de constituir-se em elemento visual de comunicação e de manipulação ideológica dessa realidade.

Desse modo, para analisar na totalidade o fenômeno da imagem é preciso partir de sua origem social e situar os sujeitos, produtor e receptor, bem como situar a própria materialidade da imagem, no contexto social que os determina.

(8) Karel KOSIK, op. cit., p. 25.

Como afirma BAKHTIN:

"No início do trabalho heurístico, não é tanto a inteligência que procura, construindo fórmulas e definições, mas os olhos e as mãos, esforçando-se por captar a natureza real do objeto..." (9).

Com efeito, para explicitar a natureza real da imagem nas relações sociais de comunicação é necessário voltar os olhos para o contexto mais geral, em cujo âmbito ocorrem tais relações. Realizando-se no processo de relação social, a imagem, o signo icônico, como *"todo signo ideológico (...) vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados"* (10).

Interessa-nos, portanto, inicialmente, descrever os aspectos da conjuntura social determinantes do fenômeno da comunicação por imagens, a fim de demonstrar que a crescente ICÔNICA das sociedades e culturas modernas não é um fenômeno espontâneo ou resultado de um projeto qualquer de estetização do espaço urbano.

O fenômeno da comunicação social por imagens é uma manifestação concorrente com a produção da cultura de massa, essa forma recente de cultura "industrializada", produzida nos países capitalistas altamente industrializados, a partir da segunda metade do século XX.

(9) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 69.

(10) Idem, *ibidem*, p. 44

É indispensável ainda referir-se, de maneira mais focalizada, aos grupos nacionais promotores da comunicação por meio de imagens e procurar situar os meios de comunicação que intermediam essas relações, apontando seus reflexos na instituição escolar e seus efeitos na educação.

Mesmo quando nos referirmos às sociedades que não a nacional, como por exemplo a norte-americana, é porque, relativamente ao fenômeno de produção de imagem, há pontos comuns de referência e influência que permitem um paralelismo que será convenientemente explicitado.

3. A Imagem e a Cultura de Massa

A cultura de massa⁽¹¹⁾ ocupa hoje um importante espaço da esfera ideológica das sociedades policulturais modernas. Concorrendo com as demais manifestações culturais dessa esfera, a cultura de massa exerce uma relação dinâmica de reciprocidade de influências. Contudo, de que cultura se trata?

(11) Da mesma forma que a expressão *meios de comunicação de massa*, o termo *cultura de massa* é objeto de uma série de reflexões. No entanto, se em relação ao primeiro é mais fácil adequar a expressão à realidade concreta dos meios, no que diz respeito à cultura de massa a discussão extrapola a dimensão terminológica. Diversas teorias são construídas para resolver a questão da existência e da natureza dessa nova modalidade de cultura (Cf. Mauro WOLF, *Teorias da Comunicação*). Discute-se também as implicações ideológicas da noção de cultura de massa que permitiria demonstrar, teoricamente, o término das classes sociais e, conseqüentemente, eliminar a própria luta de classes (Cf. Marilena CHAUI, *Conformismo e resistência* p. 25-32). Em nossas considerações vamos lidar com a expressão cultura de massa significando uma realidade conceituável, distinta de outras modalidades de cultura tais como: a popular, clássica, a nacional ou do Estado, a religiosa, a científica, etc.

Assumindo a questão, ECO afirma:

"Embora o termo 'cultura de massa' represente um híbrido impreciso em que não se sabe o que significa cultura e o que significa massa (...) já não se pode mais pensar na cultura como algo que se articule segundo as imprescindíveis e incorruptas necessidades de um Espírito que não esteja historicamente condicionado pela existência da cultura de massa" (12).

A cultura de massa surge com o acesso das classes subalternas à participação (formalmente) ativa na vida pública e, com o alargamento da área de consumo das informações e com o desenvolvimento dos meios de comunicação social. Esses fatos estabeleceram as condições infra-estruturais para que a "massa" pudesse fruir os bens culturais produzidos graças aos processos de industrialização em desenvolvimento.

Segundo ECO, a cultura de massa torna-se, então, uma definição de ordem antropológica "válida para indicar um preciso contexto histórico (aquele em que vivemos), onde todos os fenômenos comunicacionais - desde as propostas para o divertimento evasivo até os apelos à interiorização - surgem dialeticamente conexos, cada um deles recebendo do contexto uma qualificação que não mais permite reduzi-los a fenômenos análogos surgidos em outros períodos históricos" (13).

(12) Umberto ECO, *Apocalípticos e integrados*, p. 15.

(13) Idem, *ibidem*, p. 16.

ECO admite ainda "formas" de cultura de massa desde o início da revolução industrial ou até mesmo, excepcionalmente, na idade média, obviamente guardando as proporções.

MORIN⁽¹⁴⁾, por sua vez, situa o aparecimento da cultura de massa na alvorada da segunda guerra mundial, quando é reconhecida pela sociologia americana como a "terceira cultura", oriunda da imprensa, do cinema, do rádio e da televisão e, denomina *mass culture*. Como afirma:

*"Cultura de massa, isto é, produzida segundo as normas maciças da fabricação industrial; propagada pelas técnicas de difusão maciça (que um estranho neologismo anglo-latino chama de **MASS MEDIA**); destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família, etc.)"*⁽¹⁵⁾.

Desse modo, a cultura de massa é uma forma de cultura porque "constitui um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, um sistema de projeções e identificações específicas"⁽¹⁶⁾. Somente que o

(14) Edgar MORIN é o representante principal da teoria da comunicação denominada "culturológica". A característica fundamental dessa teoria é o estudo da cultura de massa, distinguindo os seus elementos antropológicos mais relevantes e analisando a relação dialética existente entre o sistema de produção cultural e as necessidades culturais dos consumidores e entre o indivíduo consumidor e os objetos culturais de consumo. (Cf. Mauro WOLF, *Teorias da Comunicação*, p. 87-93). Concentramos, a seguir, nossa atenção nas considerações de MORIN por nos parecerem mais próximas da abordagem sociológica que intentamos desenvolver.

(15) *Cultura de massas no século XX*, p. 14.

(16) Idem, *ibidem*, p. 15.

"produto cultural está estritamente determinado pelo seu caráter industrial de um lado, seu caráter de consumo diário de outro, sem poder emergir para a autonomia estética"⁽¹⁷⁾. Presso às concepções estéticas do passado, MORIN não reconhece um valor estético na cultura de massa porque seu produto é uma mercadoria e a lógica da sua motivação é o lucro⁽¹⁸⁾.

COSTA LIMA, procurando analisar de maneira mais sistemática a razão do surgimento do fenômeno da cultura de massa, aponta como determinante, não um fato datado historicamente, mas, uma confluência de fatores históricos cuja interdependência estrutural revelaria a existência da cultura de massa.

Tais fatos seriam:

a) a criação e desenvolvimento dos meios técnicos e céleres de comunicação de massa - os *mass media*.

b) a condição social da burguesia de assunção de sua consciência de classe.

c) a existência de uma economia de mercado (capitalista) que permitisse o acesso de vários setores sociais a uma pluralidade de mercadorias, tanto de ordem material quanto de substância imaginária.

d) a integração formal mas inconsciente das mensagens veiculadas pelos *mass media* numa modalidade de cultura que perpassa todo cotidiano individual e social⁽¹⁹⁾.

(17) *Cultura de massas no século XX*, p. 18.

(18) *Idem, ibidem*, p. 35. Conferir também Theodor ADORNO In: Gabriel COHN, *op. cit.*, p. 288.

(19) Luiz COSTA LIMA, *Teoria da cultura de massa*, p. 23-39.

Fica claro desse quadro que os produtores da cultura de massa não são a "massa", o grande público, ou mesmo parcelas sociais desse público. A fim de evitar a confusão conceitual de se pensar em uma cultura oriunda espontaneamente do próprio povo, como uma forma de manifestação de arte popular, ADORNO e HORKHEIMER, já em 1947, cunharam um novo termo: *indústria cultural* (20).

Quem são, então, os autores da cultura de massa?

Os indivíduos criadores e produtores da cultura de massa não são do povo, ao menos no sentido de terem uma "consciência de massa". Contudo, esses indivíduos são contratados e remunerados pelos donos do complexo industrial de comunicação a fim de "criarem" cultura de massa para o povo. Por sua vez, estes ou outros indivíduos se encarregam da edição dessa cultura de massa e da sua divulgação, por meio de obras concebidas segundo padrões médios de gosto popular (21). Desse modo, a criação transforma-se em produção e o autor em simples funcionário assalariado, repetindo-se o mesmo fenômeno de alienação do operário industrial, apontado por Marx. Todavia, no caso da indústria cultural há um paradoxo interessante e sem precedentes na história. Muitas vezes, mesmo sendo bem pago, o autor chega ao ponto de negar a própria obra por sentir ver

(20) Theodor ADORNO, *A indústria cultural* In: Gabriel COHN, op. cit., p. 287.

(21) No Brasil, sociedade autoritária, os meios de comunicação social são uma concessão governamental a empresas privadas, poucas, diga-se de passagem, que monopolizam o direito de informações sob o controle ideológico e político do Estado. Devido a esse vínculo cartorial, tais meios constituem-se frequentemente em aparelhos ideológicos de propaganda e doutrinação do Estado.

gonha de produzir uma cultura considerada menor.

Por outro lado, quais são os indivíduos fruidores da cultura de massa?

Afirmar simplesmente que é a "massa" é usar um termo fetiche inadequado para descrever o comportamento dos indivíduos receptores diante da cultura de massa e dos seus produtos específicos, particularmente, a imagem.

Segundo MORIN, a cultura de massa dirige-se ao "**homem imaginário**, que em toda parte *responde às imagens* pela identificação ou *projeção* (...), ao **homem-criança** que se encontra em todo homem, curioso, gostando do jogo, do divertimento, do mito do conto, (...) ao homem que em toda parte dispõe de um tronco comum de razão receptiva, de possibilidades de decifração, de inteligência" (22).

Trata-se de um "homem-massa", cujo comportamento receptivo é conforme à média de comportamento do público, média que corresponderia, estatística e probabilisticamente, ao gosto da maioria, a um gosto padrão. Portanto, o indivíduo na mira da indústria cultural é o homem médio, inexistente socialmente, mas potencialmente imaginado e focalizado, uma espécie de ANTHROPOS UNIVERSAL.

Desse modo, a fim de se adaptar ao homem médio, a cultura de massa procura traduzir em seus produtos uma linguagem específica, reunindo recursos convergentes de diversas línguas, como a imagem, o som musical, a palavra falada e escrita. Uma linguagem que é "*tanto mais acessível na medida em que é envolvimento politônico de todas as línguas*. Linguagem,

(22) *Cultura de massas no século XX*, p. 44 (grifos adicionados).

enfim, que se desenvolve tanto e mais sobre o tecido do imaginário e do jogo que sobre o tecido da vida prática" (23).

Com efeito, a linguagem da comunicação de massa deixa de ser basicamente verbal, escrita ou imagética para tornar-se, usando a aglutinação joyceana, uma linguagem VERBO-VOCO-VISUAL.

Recentemente, com o progresso tecnológico dos instrumentos de produção e transmissão de imagens - *offset*, reprografia computadorizada, televisão de alta definição - há uma tendência de se pesquisar uma linguagem não mais sincrética, porém mais universal no que tem de imediatamente concreta, uma espécie de linguagem sinestésica com *dominância* (24) para a linguagem icônica.

Uma das características essenciais dos produtos da cultura de massa é a adequação da linguagem e do gosto padrão às capacidades receptivas da média do público cada vez mais internacional. Os signos lingüísticos podem apresentar problemas de recepção devido à barreira das línguas. Os signos icônicos se prestam mais à constituição de uma linguagem universal por meio de fotografias, anúncios publicitários, cartazes, histórias em quadrinhos, etc. Nesta modalidade de linguagem, as imagens são niveladas por um padrão sempre gracioso e funda-

(23) Edgar MORIN, op. cit., p. 45.

(24) Entendemos por *dominância* a relação de domínio de influência que um elemento de um sistema exerce sobre os demais elementos desse sistema, modificando-os e ao próprio sistema. Nesse sentido, difere de *predominância* que é a relação de domínio que um elemento tem sobre outros, de modo hierárquico. Não confundir também a idéia de *dominância* com a de causalidade, no sentido de força, ou mesmo com a de poder, que leva a pensar no monopólio ou exclusividade de um elemento sobre os outros. *Dominância*, na verdade, é uma função relacional de influência.

mentalmente modesto, em que suas cores predominantes despertam motivações primárias (sentimentos, paixão, amor, sensualidade), de tal modo que a assimilação perceptiva dos indivíduos receptores é fluente e quase universal.

Dessa forma, a cultura de massa não é imposta mas proposta, pode se sujeitar ou subverter os tabus mas não os cria, sugere modelos mas não ordena nada.

A cultura de massa passa "sempre pela mediação do produto vendável e por isso mesmo toma emprestadas certas características do produto vendável como a de se dobrar à lei do mercado, da oferta e da procura"⁽²⁵⁾.

Para MORIN:

"A cultura impressa se integra na cultura industrial, não para nela se destruir, mas para nela se metamorfosear. Essa metamorfose se dá a partir do caráter novo trazido pelo poder de intensificação e de extensão ilimitada das ~~mass~~ **media** e, mais largamente, pela nova civilização que criou essa extensão e essa intensificação (a civilização técnica) e que, ao mesmo tempo, é criada por essa extensão e essa intensificação. Ela se dá igualmente a partir do caráter novo das técnicas que trazem o movimento real, a presença viva"⁽²⁶⁾.

Por outro lado, a cultura de massa, enquanto produto industrializado, não é uma forma de cultura inferior ou nociva

(25) Edgar MORIN, *Cultura de massas no século XX*, p. 46.

(26) Idem, *ibidem*, p. 62.

como muitos acreditam. Não se trata aqui de ajuizar valores acerca dos produtos das diversas modalidades de cultura. Com isso podemos cair em um dualismo maniqueísta que nos conduziria a uma ideologia conservadora. Pretendemos sim, apenas, constatar o crescimento de uma nova forma de cultura que vem alterando o ambiente cultural humano. E alterando de uma maneira dinâmica (dialética), porque as linguagens interagem entre si e se completam na forma de um projeto de linguagem global ou, conforme a expressão de McLUHAN, como uma "galáxia de efeitos". Uma linguagem multidirecional e totalizante que envolve o indivíduo receptor e que comunica independentemente da sua atenção ou descaso, tendendo mesmo a converter esse descaso em outra forma de atenção⁽²⁷⁾.

O modelo de desenvolvimento histórico e conjuntural, proposto por COSTA LIMA para explicar o surgimento da cultura de massa, não se reproduz na situação brasileira. Isto porque vivemos uma situação sócio-econômica peculiar de país de capitalismo periférico e dependente.

Não haveria, então, cultura de massa no Brasil? Absolutamente. Pela mesma razão de dependência econômica (e cultural) existe cultura de massa no Brasil como ressonância da situação de produção da indústria cultural dos países avançados, principalmente, dos Estados Unidos.

Segundo COSTA LIMA, *"as condições necessárias para que a cultura de massa faça sua aparição na história (...) não são de idêntica obrigatoriedade para que ela se expanda"*⁽²⁸⁾. Por

(27) Cf. Luiz COSTA LIMA, *Teoria da cultura de massa*, p. 62.

(28) idem, *ibidem*, p. 64.

outro lado, demonstrando a complexidade de fatores que interferem na sua manifestação, MORIN afirma que a cultura de massa representa "o produto de uma dialética produção-consumo, no centro de uma dialética global que é a da sociedade em sua totalidade" (29).

As milhares de imagens presentes na cultura de massa e justapostas à paisagem urbana produzem, aderente ao mundo real e social, o mundo do imaginário generalizado que envolve e domina hoje o homem, reforçando seu comportamento padrão de hetero-dirigido.

Esta fusão-confusão entre a realidade e o imaginário conduz o indivíduo a uma percepção invertida das realidades e de suas funções, acarretando-lhe, sem o saber, um problema de ordem ético-epistemológica. A imagem generalizada "desrealiza" o mundo humano na tentativa de representá-lo. O indivíduo é condicionado a conhecer os sentidos do seu mundo circunstancial através da mediação das imagens e não mais interagindo diretamente sobre a realidade.

Obviamente, há aspectos positivos neste processo, como por exemplo: captar sentidos à primeira vista imperceptíveis no micro e no macrocosmo, conhecer lugares nem sempre possíveis de se visitar, fazer descobertas imprevisíveis no mundo físico e outros.

No entanto, como a imagem determina sentidos à consciência que a visita (vê) e a habita (lê), o indivíduo corre o risco de permanecer somente no âmbito do imaginário, alienando-se dos reais conflitos e contradições da sociedade.

(29) *Cultura de massas no século XX*, p. 47.

Pode-se objetar que não somente a linguagem das imagens, mas do mesmo modo a linguagem escrita, cria um mundo imaginário para o leitor, distanciando-o por momentos de seu mundo real (social). Contudo, a linguagem escrita reporta-se ao imaginário do homem em determinadas situações e momentos de finidos (lazer, estudo, leitura), enquanto que a linguagem icônica "fala" hoje ao homem, de modo ubíquo e insistente, no maior tempo da vida diária, impermeabilizando-o a ponto de quase só ter uma existência de receptor passivo.

É MORIN ainda quem nos leva a concluir que a cultura de massa *"é animada por esse duplo movimento do imaginário ar remedando o real e do real pegando as cores do imaginário. Essa dupla contaminação do real e do imaginário (...) se inscreve na busca do máximo de consumo e dão à cultura de massa um de seus caracteres fundamentais"* (30).

Com efeito, qual é o nível de consciência do público receptor frente a esse processo de ICONIZAÇÃO da cultura de massa, seja intensa ou pequena a exposição frente à imagem? Qual sua capacidade de crítica e autocrítica frente às imagens veiculadas pelas revistas, jornais, cartazes, e histórias em quadrinhos?

Há pesquisas que apontam o efeito estressante e narcotizante dessas imagens sobre o espectador, mas quase não há pesquisas sobre o estudo da eficácia positiva que, por exemplo, no plano didático, tais imagens possam ter. Não como meios auxiliares de aprendizagem, mas como recursos de manipulação direta.

(30) *Cultura de massas no século XX*, p. 37.

De forma rápida e ascendente, a imagem vai se tornando o material comunicativo dominante na esfera ideológica da cultura de massa. É justamente nessa *dominância* do icônico que as comunicações de massa, com suas formas retóricas e estéticas de discurso, se situam para desenvolver as mensagens *iconológicas*.

Por isso, uma determinada imagem como produto ideológico presente na superestrutura, não deve ser estudada como fenômeno isolado e destacado do seu contexto ideológico completo e único (a cultura de massa), nem desvinculado do seu complexo de veiculação material e técnico, pois isto não apresentaria nenhum valor cognitivo ou didático.

4. A Imagem e a Escola

A linguagem da imagem, como expressão da esfera ideológica da cultura de massa, desenvolveu-se com o progresso técnico dos veículos de comunicação nos países capitalistas, atingindo de modo generalizado e informal toda a sociedade moderna. A *dominância* da linguagem visual, no âmbito da cultura de massa, sobre as linguagens tradicionais - oral e escrita - criou uma ambiência totalmente nova para adultos e crianças, uma ambiência agressivamente pedagógica.

Na visão de CARPENTER, a "*metrópole hoje em dia é uma sala de aula; os anúncios são os seus mestres*"⁽³¹⁾. À parte o exagero do autor, constata-se que os mais diversos ambientes, do urbano até muitas vezes o rural, encontram-se cobertos de

(31) Edmond CARPENTER & Marshall McLuhan, *Revolução na comunicação*, p. 246.

apelos figurativos a solicitar das crianças a assimilação de uma complicada linguagem *iconológica*, antes mesmo de frequentarem a escola básica.

Sabemos da Psicologia a importância do fator ambiental no processo de aprendizagem infantil. Mas, ultimamente, a intensidade com que o ambiente, transcodificado pelos meios de comunicação social, envolve os educandos torna infundada qualquer projeção ou tentativa de dimensionamento das suas influências. Mesmo assim, tomando-se o cuidado de suspeitar das previsões, algumas considerações podem ser feitas para uma análise aproximativa dos efeitos observados.

Muito provavelmente, antes da escolarização formal, a primeira leitura que chega às mãos (e aos olhos) de uma criança da cidade é a dos anúncios publicitários a sua volta. Paulo FREIRE nos lembra que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e chega mesmo a independê-la⁽³²⁾. Com mais sorte e condições financeiras, a criança pode deparar-se com uma revista em quadrinhos ou um livro infantil ricamente ilustrado e, mesmo desconhecendo os signos lingüísticos, ser capaz de fazer uma leitura narrativa completa somente interligando os sentidos das diversas figuras.

A presença da linguagem icônica no mundo da criança e a freqüentação precoce da leitura de imagens favorecem, desde cedo, sua maior participação no âmbito da cultura de massa. Por outro lado, a saturação da percepção da criança, devido a

(32) Apud Maria Helena RABELO CAMPOS, *Aldeia Global: os efeitos dos meios de comunicação de massa sobre a consciência e o cotidiano das pessoas*, p. 145.

"overdose" de informação visual em curto período de tempo e sem condições práticas e intelectuais de assimilação crítico-seletiva, implica na acomodação da sua capacidade perceptiva à nova ambiência.

GUTIÉRREZ PÉREZ observa que:

"Diante de um acúmulo tão grande de estímulos rápidos e caóticos, as transformações do psiquismo humano são uma realidade. A criança da era da imagem está fortemente impulsionada a responder com reações perceptivas próprias que não se dão no psiquismo do adulto" (33).

Participando desse ambiente cultural desde criança e habituado a consumir informações de natureza *íconológica*, o educando chega à escola com seu apetite perceptivo para as *imagens* despertado e ampliado pelos meios de comunicação social. Apresenta-se, então, do mesmo modo que os demais colegas de classe, não mais como um garoto tímido e desconfiado mas como um quase "cidadão do mundo", um homem médio, já padronizado pela cultura de massa, em busca de uma cultura formal não muito distante da que está acostumado a frequentar.

Embora possa parecer comum nos países desenvolvidos, onde o processo de alfabetização básica, se não é anterior, é pelo menos concomitante com a aculturação de massa, nos países do terceiro mundo este processo é problemático porque, frequentemente, é invertido. Isto é, a comunicação audiovisual da cultura de massa se propaga e atinge as crianças antes da

(33) Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ, *Linguagem total*, p. 21.

escolarização regular. Muitas vezes até, como acontece no Brasil, a situação é tão grave que se convive com um duplo analfabetismo: o das primeiras letras e o das imagens.

Aliás, a situação brasileira neste aspecto é bastante contraditória. As estatísticas demonstram que grande parte da população em idade escolar é marginalizada do processo de escolaridade formal por falta de condições sócio-econômicas e pelo descaso e irresponsabilidade dos órgãos federais. A contradição maior está no fato de que ao analfabeto fica quase proibida a possibilidade de participação na cultura letrada - escolarizada, enquanto lhe é facilitado pela linguagem icônica o "acesso" aos bens da cultura de massa, aos "bens de consumo", sem contudo contar com um referencial crítico que o defenda do processo de massificação.

Mas, se a difusão da linguagem icônica é uma realidade crescente que tem encontrado espaço também em setores formais da cultura : ciência, política, religião ; somente agora os educadores se dão conta da sua aplicação na esfera de orientação escolar.

É recente, contudo, o interesse dos educadores no Brasil em constatar que o mundo moderno é uma realidade marcada pelas imagens. Isto, de certo modo, já representa um avanço para quem durante muito tempo ignorava (ou fazia que) e sequer admitia discutir a imagem do ponto de vista pedagógico.

4.1. A Imagem e o Livro Didático.

No que diz respeito às nossas escolas, a educação por meio de imagens ainda não conseguiu se impor didática e competentemente ao lado do ensino verbal, calcado apenas no universo gutenberguiano, teórico e quase sempre distante das pulsações vitais dos educandos.

Se a imagem consegue penetrar formalmente na esfera escolar é sobretudo na carona do exclusivo⁽³⁴⁾ veículo de comunicação em sala de aula, o livro didático.

Admitida essa exclusividade do livro didático e o conseqüente caráter de uniformização das atividades em sala de aula, voltemos nossa atenção para a análise dos seus aspectos formais e gráficos de apresentação, sua linguagem *iconológica*, bem como dos objetivos de aplicação das imagens.

Sempre houve aplicação de imagens, estampas, desenhos e mapas nos livros didáticos. Em algumas matérias mais, em outras menos. Há matérias inclusive, como Geografia, Biologia e Ciências, que não podem dispensar esse recurso ilustrativo.

Antigamente, no manual tradicional, no chamado compêndio, a série de elementos lingüísticos, disposta em seqüência linear e casual, segundo a orientação habitual de leitura, exercia uma *dominância* sobre os poucos elementos figurativos. As reduzidas imagens, em preto e branco, que margeavam o texto

(34) Na maioria das escolas brasileiras, o livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento *auxiliar* para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, mas como o *modelo padrão* e a *autoridade absoluta* que submete professor e alunos ao seu conteúdo ideológico (Cf. Bárbara FREITAG et alii, *O livro didático em questão*, p. 111).

escrito, apresentavam uma função complementar e basicamente ilustrativa. Tais imagens reforçavam o conteúdo descrito, davam suporte às informações ou esclareciam, de modo analógico, o que o autor encontrava dificuldades para dizer com palavras.

Recentemente, com a evolução das técnicas de reprodução de imagens impressas (litografia, xilografia, *offset*, reprodução computadorizada), os livros ganham uma nova textura, um novo arranjo visual.

Contudo, a maneira de incorporação de imagens nos livros didáticos atuais não vem respeitando uma proposta pedagógica ou uma necessidade científica, como a que existia nos compêndios, fundamentadas em projetos com objetivos claros de utilização de imagens como objeto de ensino e aprendizagem. Projetos que levem o educando e o educador a se debruçar sobre a imagem, compreendida como material exploratório, para uma leitura científica e crítica.

Ao contrário, a preocupação tem sido mais de natureza econômica, refletindo a tendência dos produtos da cultura de massa. A fim de atender ao gosto "médio" dos consumidores estudantis e à expectativa de ganho financeiro, os autores aceitam os ditames comerciais e publicitários na editoração dos seus livros didáticos.

Um levantamento⁽³⁵⁾ da política nacional do livro didático, denunciativo da participação no mercado de apenas dez editoras que controlam mais de 92% da produção consumida pelo Estado, permite afirmar que o *"livro didático no Brasil é uma*

(35) Bárbara FREITAG et alii, *O livro didático em questão*, p.58.

mercadoria produzida pela indústria cultural, assumindo, assim, todas as características dos produtos dessa indústria" (36).

A saber: a produção em grande quantidade destinada à "massa" estudantil, a padronização das diversas edições e coleções, a perecibilidade do produto e o caráter ideológico que impede que os consumidores dêem conta das contradições sociais que vivem.

A partir desse quadro determinante, o emprego de imagens nos livros didáticos é feito de maneira equivocada. Reforçando a tendência do mercado editorial e o objetivo de lucro, as imagens são aplicadas nos manuais simplesmente com a função de *agradar* o público consumidor.

Analisando o uso de imagens nos livros-textos de português, o que denominou ironicamente de "Disneylândia pedagógica", e denunciando a visão estreita e exclusivamente mercadológica dos editores, OSMAN LINS observa que:

"São isso explica o uso (ou melhor, o abuso) dos desenhos, isto é, as noções frequentemente elementares que através deles se procura transmitir; e, outro aspecto importante, seu caráter: sempre cômicos, ou pretensamente cômicos" (37).

Desse modo, o emprego de fotografias, reproduções de arte e desenhos, sem uma orientação fundamentalmente pedagógica, mas com o simples intuito de agradar ou ornamentar páginas, além de ser um desperdício de material didático, parece demonstrar

(36) Bárbara FREITAG et alii, *O livro didático em questão*, p.60.

(37) *Problemas inculturais brasileiros*, p. 134.

um desrespeito à capacidade intelectual dos educandos e um obstáculo a qualquer esforço sério de aprendizagem significativa.

Refletindo ainda as características das mensagens *icônológicas* dos produtos da cultura de massa, a diagramação das páginas dos atuais livros didáticos é ordenada segundo uma estética publicitária muito comum nos meios de comunicação, principalmente em jornais, revistas e *outdoors*.

O arranjo visual de cada página do livro didático assemelha-se à diagramação bem cuidada de uma primeira página de jornal ou de uma revista ilustrada. Cada página é uma arte de composição em que se combinam elementos lingüísticos (títulos, subtítulos, legendas) com elementos figurativos (fotografias, desenhos, gráficos) ligados e realçados por traços, *boxes*, cores e outros elementos paralingüísticos.

A comunicação visual substitui também a seqüência linear dos textos tradicionais por um arranjo holístico da página. Com isso, objetiva-se, a exemplo da linguagem publicitária, um maior dinamismo visual através de inovações diagramatórias onde a *dominância* da linguagem icônica reorganiza os diferentes elementos numa visão de globalidade e simultaneidade.

Por outro lado, a *dominância* do processo de ICONIZAÇÃO atinge inclusive os elementos lingüísticos, isto é, a própria tipologia empregada. As letras (tipos), de tamanhos e formas variadas, apresentam-se muitas vezes trabalhadas tão artisticamente que se aproximam do figurativo, constituindo-se também em signo icônico (analógico).

Ainda na confecção dos livros didáticos, empregam-se

recursos técnicos já experimentados largamente na linguagem jornalística, na tentativa de atrair a atenção do educando com um mínimo de cansaço visual e maior rapidez na leitura. Por exemplo: a composição de texto e imagem em colunas de largura variável (como nos jornais), o aumento do corpo do tipo de impressão para obter maior legibilidade, a substituição de textos descritivos por imagens com legendas que indicam e condicionam a leitura para o significado desejado.

Considerando a manutenção de um número médio de páginas, comercialmente viável do ponto de vista editorial, tais inovações - substituição de texto por imagem, diagramação estética e visual, aumento do corpo do tipo de impressão - podem representar uma redução do conteúdo programático das matérias de que tratam os livros didáticos.

Conseqüentemente, o compêndio único e abrangente, transferível de uma geração a outra, transforma-se em fascículos condensados, feito módulos específicos da matéria, descartáveis a cada final de uso.

No tocante às imagens e ilustrações dos livros didáticos, podemos afirmar que seu emprego não foge à visão editorial, predominantemente mercantilista, que responde pela produção de mercadoria de qualidade duvidosa. As imagens, quase sempre visualmente deslumbrantes, não se aplicam às funções que se esperam dos manuais didáticos: transmitir conhecimento sistematizado e desenvolver a leitura da realidade. Tais imagens nem mesmo acrescentam dados significativos ao conteúdo desenvolvido textualmente. Descontando as exceções, ora se apresentam como simples ornamentos da paginação, ora como ilustrações redundantes da informação escrita. Texto e imagem compõem

uma unidade gráfica, mas não compõem uma unidade semântica. Um não acrescenta novos significados ao outro, não há intercâmbio de sentidos e sim reiteração. Ambos não promovem, ao leitor, uma relação intersemiótica mas uma duplicação desnecessária de leitura.

Concluindo podemos dizer que o projeto gráfico, atendendo aos apelos da cultura de massa, sobrepõe-se e atropela um possível projeto didático no tratamento das imagens.

Mas, mesmo que a imagem bem empregada sintetizasse toda uma unidade do conteúdo programático, o que representaria economia de espaço e capacidade de síntese, o problema da leitura adequada da mesma persistiria, pois, educadores e educandos continuam condicionados pela leitura frutiva e superficial das mensagens *iconológicas* da cultura de massa.

O arranjo gráfico das páginas dos livros didáticos exige uma participação maior do educando que tem, ele próprio, de processar as informações a fim de suscitar os significados ou o sentido global da página-texto. Isto concorre para um maior dinamismo e interesse na leitura. Tais efeitos positivos, contudo, não resolvem o problema da leitura superficial das imagens, pois, nem o educando nem mesmo o educador estão atentos para esse fato. Comportam-se como analfabetos semióticos.

Muitos educadores não se dão conta de que a ideologia está implícita também, e talvez mais radicalmente, na forma de apresentação do livro didático, no aspecto gráfico, nas imagens, na diagramação, e não apenas no conteúdo informativo.⁽³⁸⁾

(38) Bárbara FREITAG et alii, op. cit., p. 85.

Daí a importância deste trabalho em chamar a atenção para a necessidade de uma alfabetização semiótica de educadores e educandos, a fim de lerem, com critérios, as imagens tanto do ensino acadêmico como da cultura de massa.

4.2. Outras Imagens na Escola

Outra forma conhecida de emprego de imagens fixas na esfera escolar, segundo uma orientação didática, é a utilização de mapas, gravuras, diapositivos, historiogramas, etc. Nestes casos, da mesma forma que no livro didático, a imagem é considerada apenas em seu caráter instrumental, isto é, como veículo (*medium*) para transmitir e reforçar um conteúdo de ensino ou, o que é mais comum, para ilustrar redundantemente uma informação.

Outros meios de comunicação de imagens impressas como imprensa, revistas em quadrinhos, cartazes e anúncios publicitários, por mais familiares que sejam aos jovens educandos, poucas vezes são empregados em sala de aula e, quando são, raramente estão fundamentados por um projeto metodológico.

GUTIÉRREZ PÉREZ observa que do lado de fora da escola, *"a experiência vital e comprometida dos jovens se alimenta dessa qualidade incalculável de imagens e de impressões do meio ambiente que o adulto criou"* (39). E aponta uma solução para a situação aflitiva entre o jovem e o seu meio, na tomada de posição frente a essa realidade vivencial, com a ajuda da educação. *"A educação deverá proporcionar as possibilidades para*

(39) *Linguagem total*, p. 25.

que o homem atue, modifique e transforme a própria realidade" (40).

Mas a situação real das escolas é diferente. Dentro dos muros da escola, não há espaço cultural para os novos meios de comunicação social, menos ainda para as imagens trazidas por eles. Isto porque, apesar de conviver com a cultura de massa e ver-se transpassada pelos seus produtos, dentro de um certo limite, normativo, a escola, que praticamente nasceu com o livro, ainda permanece visceralmente ligada e dependente dele, repetindo metodologias orais e verbalistas decorrentes do seu uso exclusivo.

Por isso, é comum ainda hoje os educadores referirem-se aos novos meios de comunicação ou a qualquer outro meio que insista em penetrar no templo escolar - jornal, imagens, revistas, televisão, cinema - como "*auxiliares audiovisuais*" do ensino. Entendendo por *auxiliar* uma característica de secundariedade e até mesmo de dispensabilidade. Isto porque predomina, por tradição, teimosia ou acomodação docente, o monopólio do livro com a conseqüente exposição oral - aula de salivação. Os outros meios, quando porventura empregados, são considerados incidentais.

É interessante notar, segundo comenta McLUHAN (41), que fato semelhante ocorreu com a impressão dos primeiros livros. Na passagem da idade média para a moderna, os livros foram considerados "*auxiliares visuais*" da instrução oral.

É preciso aqui também tomar o cuidado de não se deixar arrastar pela "*ideologia da modernização*" que dá corpo à nova

(40) *Linguagem total*, p. 27.

(41) Edmond CARPENTER & Marshall McLUHAN, *Revolução na comuni*
cação, p. 17.

fase da educação brasileira, pôs acordo MEC-USAID, em que as inovações metodológicas estão ligadas unicamente à tecnologia educacional.

Alertando-nos sobre este fato, Anamaria FADUL aponta que "essa orientação [da tecnologia educacional] representa antes de mais nada uma concepção instrumental dos meios de comunicação de massa, pois eles são considerados como simples ajudas aos métodos tradicionais e **não incluem uma problemática própria**" (42). E acrescenta ainda que os "recursos audiovisuais permitem uma roupagem nova a cursos tradicionais, sem implicar uma verdadeira articulação do estudo das novas línguas audiovisuais no próprio currículo" (43).

Outra faceta da mentalidade vigente da maioria dos educadores é de que, com exceção do livro, os outros meios de comunicação presentes na cultura de massa - e entre estes acrescentam erroneamente a imagem - se caracterizam por sua função repressiva, pois, criam o hábito do consumo passivo da informação, o que é nocivo para a capacidade intelectual do educando, resultando disso uma forma de alienação.

Mesmo reconhecendo que "na América Latina, os Meios de Comunicação Social, longe de atuar como agentes positivos de mudança, como instrumentos da promoção humana e como veículos de educação, contribuem muito mais para manter os interesses da estrutura de dominação interna e externa" (44), negar a possibilidade educativa desses meios é contra-senso.

(42) Meios de comunicação de massa e educação no Brasil, p. 35.

(43) Idem, ibidem.

(44) Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ, *Linguagem total*, p. 36.

Por isso, afirmamos o contrário. Os meios de comunicação social além de se constituírem, sem dúvida, em instrumentos de motivação e estímulo para os educandos ou meros meios de instrução como forma de passar conteúdos claros e organizados, "a escola precisa ajudar também os seus alunos a compreender melhor os meios de comunicação como *objeto de análise*"⁽⁴⁵⁾.

É inevitável que os educandos, da mesma forma que os educadores, sejam envolvidos pelo discurso retórico e atrativo da cultura de massa na vivência social. O importante é que eles saibam por quem, de que modo e porque ocorre esse envolvimento. Por sua vez, a imagem dos meios de comunicação social "fala" aos educandos e educadores de uma maneira significativa, no âmbito da cultura de massa, instaurando um discurso que tanto pode ser epidítico e persuasivo como questionador e aberto. Depende exclusivamente da postura dos envolvidos, sobretudo do professor que, em última instância, é quem organiza e desenvolve a situação de ensino-aprendizagem.

As imagens da cultura de massa, que se apresentam como um discurso retórico, levam o espectador desarmado a tirar conclusões imediatas. Para tanto, os produtores do signo icônico utilizam-se de códigos que condicionam a *polissemia* da imagem, "a fim de tornar o signo monovalente"⁽⁴⁶⁾, orientando a leitura fruitiva para esse sentido fechado e unívoco.

De outro modo (como fez BARTHES com o anúncio publicitário da Panzani⁽⁴⁷⁾), se destacarmos metodologicamente a

(45) José Manuel MORAN COSTA, *Para uma leitura crítica da comunicação*, p. 169.

(46) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 47.

(47) Roland BARTHES, *Rhétorique de l'image*, p. 40-51.

imagem do seu meio de comunicação, sem perder de vista seu conteúdo social, podemos transformá-la didaticamente em *objeto de análise* e indagação. A imagem transforma-se em discurso aberto, revelando a *polissemia* de sua mensagem *iconológica* e nos permite analisar globalmente sua origem e processo de produção, os interesses de seus criadores e os sentidos da recepção.

Ora, qualquer metodologia que não desafia o educando a desenvolver a inteligência e a criticidade conduz à passividade de que pode, conseqüentemente, reverter-se em alienação. As imagens da cultura de massa e os próprios meios de comunicação social estão aí para serem desafiados por nós educadores, junto aos educandos.

O que temos constatado é que muitos professores tem representado até aqui um complô contra a livre iniciativa dos educandos em querer trazer para a sala de aula imagens da cultura de massa. Contra o interesse dos alunos e a pesquisa exploratória, a escola oferece fórmulas acabadas, distantes da realidade cotidiana, que automatizam os procedimentos educacionais.

"Atê há bem pouco a relação 'escola e comunicação social' se esgotava em reflexões esporádicas, predominantemente moralistas, em torno do potencial de alienação presente nos veículos e nos obstáculos levantados por eles à atenção dos alunos aos seus deveres escolares" (48).

(48) Ismar de Oliveira SOARES Apud Margarida M.K. KUNSCH, *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*, p. 20.

Os efeitos, positivos e negativos, da cultura de massa, via meios de comunicação social, continuam ocorrendo sem que educandos e educadores tenham condições imediatas de controle ou mesmo de reação freativa. De forma paradoxal, apenas os efeitos negativos da cultura de massa se fazem presentes no meio escolar: tendência à alienação do educando através da proposição de modelos aceitos acriticamente; acomodação e conformismo frente ao conhecimento fabricado; consumismo de fórmulas rápidas de "aprendizagem facilitada"; emprego de rico material didático visual mas descompromissado com um projeto pedagógico; nivelamento inferior do conteúdo programático de ensino, etc.

O efeito positivo, encontrado no dinamismo e na participação dos jovens educandos nos produtos da cultura de massa, não é considerado nem aproveitado no sentido de uma construção crítica e emancipatória de conhecimento.

A aplicação de imagens nas atividades de ensino não é nenhuma nova fórmula salvadora para resolver os problemas educacionais. Temos consciência de que uma renovação metodológica é urgente e necessária no sistema educacional brasileiro para fazer frente às novas formas de veiculação de informações trazidas pelos meios de comunicação social. Mas, temos consciência também que essa renovação deve vir acompanhada e até mesmo precedida de transformações radicais na conjuntura sócio-política-econômica, transformações que ofereçam uma infraestrutura adequada para que educadores e educandos possam desenvolver uma educação de verdade.

Portanto, não se está propondo aqui uma nova forma de educação "usinificada" pela imagem, na onda de uma tecnologia

educacional. O que significaria apresentarmos uma nova embalagem promocional na esfera escolar, para reforçar o jogo da ideologia dominante. Temos consciência clara de que a educação deve permanecer interpessoal.

Os novos meios de ensino, e com eles as imagens, podem se constituir em *objeto de análise*, com criticidade, no trabalho didático, se pretendemos caminhar, mesmo que remotamente, para uma educação emancipatória do educando (e do educador).

Considerada como *objeto de análise*, via leitura *perscrutável* e *aberta* realizada pelo aluno e professor, a imagem pode se constituir matéria importante no ensino. Tratada apenas como recurso didático auxiliar nas mãos do professor, a imagem é considerada secundária e até dispensável no processo de ensino, o que reforçaria o analfabetismo semiótico de educadores e educandos.

A partir destas duas perspectivas surgem as reações peculiares dos educadores diante da imagem como "inovação didática". Analisaremos essas reações no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

DA ACEITAÇÃO OU CONDENAÇÃO DA IMAGEM

No capítulo anterior constatamos a crescente ICONI-
ZAÇÃO da sociedade contemporânea, em praticamente todos os se-
tores culturais, com a intensificação da comunicação por meio
de imagens.

As descobertas técnicas do final do século XIX na
área dos meios de comunicação social, desenvolvidas acelerada-
mente neste século com a indústria cultural, permitiram-nos
passar das iluminuras artesanais e das pinturas de cavalete
para a difusão de imagens ao ritmo da máquina. Com a altera-
ção do substrato técnico do qual dependem, as imagens reprodu-
zem em seu desenvolvimento esta lei logística do progresso e,
por isso mesmo, sofrem as reações do seu próprio mercado con-
sumidor.

Com efeito, como fato cultural dominante na esfera
ideológica da sociedade contemporânea, as imagens despertam
reações contraditórias.

Neste capítulo, pretendemos demonstrar a postura en-
saística de alguns autores que abordaram o fenômeno da imagem
e de ICONIZAÇÃO da sociedade para, em seguida, analisarmos as
atitudes docentes quanto ao emprego de imagens no ensino. Pa-
ra tanto, tomamos emprestados de ECO as categorias denominadas
"apocalípticos" e "integrados" a fim de caracterizar, respec-
tivamente, a atitude de recusa e a de concordância desses au-

tores diante da imagem como produto da cultura de massa.

Com essa seleção bibliográfica disponível, pretende-se comparar os modos de abordagem do fenômeno da imagem de maneira a se obter maior clareza metodológica nos capítulos seguintes, na tentativa de não se incorrer nos mesmos vícios ideológicos detectados. Nossas comparações não pretendem elaborar julgamentos éticos ou políticos, mas apenas denunciar as análises metodologicamente tendenciosas, que hoje se apresentam sob uma forma particularmente aguda, envolvendo os fenômenos da cultura de massa.

Antes, porém, é necessária uma explicitação do que se entende pelas categorias propostas por ECO, tomando-se a precaução metodológica, a que o autor alude no prefácio do seu livro homônimo⁽¹⁾, de evitar a tipificação dualista e extrema da de atitudes. Isto para não se adotar *conceitos-fetiche*⁽²⁾ que poderiam representar modelos distorcidos de comportamentos analíticos, em geral, tão variados.

Embora exista na realidade social um sem números de atitudes "críticas" possíveis diante da imagem, atitudes que descrevem um espectro comportamental acadêmico com matizes diversos para cada autor, na verdade, interessa-nos aqui, a fim de balizar este estudo, estabelecer duas formas distintas de enfoque, a de recusa e a de aceitação incondicional, como pressupostos ou perspectivas de análise do fenômeno da imagem no mundo atual.

(1) Umberto ECO, *Apocalípticos e integrados*, p. 7 - 30.

(2) Para ECO o *conceito-fetiche* teria a função determinante de, enquanto rótulo, representar uma realidade como se julga *a priori*, mas que não tem correspondência na realidade. Em nossa discussão, termo que teria uma força conceitual de, sendo atribuído a um determinado autor, caracterizar o tipo cristalizado de comportamento ou postura acadêmicos desse autor em relação à cultura de massa.

1. "Apocalípticos" e "Integrados"

Segundo ECO, à categoria de "apocalíptico" pertencem os sujeitos nostálgicos "de uma época em que os valores da cultura eram apanágio de classe e não estavam postos, indiscriminadamente, à disposição de todos" (3).

Costa Lima, criticando a "hipocrisia dos tradicionalistas indignados", refere-se a tais sujeitos como os "cruçados do século XX" que "descobrem novos infiéis tanto nas revoluções sociais quanto na tecnológica" (4). Para o autor o "apocalíptico" revela com essa atitude preconceituosa uma reação de classe diante de um possível "ocaso de certa intelectualidade" frente aos novos canais dotados de alto poder de alcance e/ou reprodução: jornais, revistas de atualidade, histórias em quadrinhos, cinema, televisão, etc.

Para ECO, ainda, o "apocalíptico", admitindo como referencial verdadeiro e único a cultura aristocrática, considera a cultura de massa uma anticultura (5). Conseqüentemente, sua atitude é de condenação da cultura de massa e de todos os seus subprodutos, vistos como artigos culturais suspeitos ou mercadorias de uma cultura industrializada. O "apocalíptico" vê como irreversível o processo de degradação cultural da sociedade, iniciado com o surgimento e expansão da cultura de massa, e como salvaguarda, procura individualmente emiscuir-se da fruição desses subprodutos.

(3) Umberto ECO, *Apocalípticos e integrados*, p. 36.

(4) Luis COSTA LIMA, *Teoria da Cultura de Massa*, p. 14

(5) Cf. *Apocalípticos e integrados*, p. 8.

A intolerância leva o "apocalíptico" a julgar-se capaz de permanecer acima do nível médio e padronizado da "massa" e de não ser "contaminado" pelas mensagens iconológicas da cultura de massa. Essa intolerância extrapola a rejeição simples dos produtos da cultura de massa, considerados inferiores, atingindo mesmo a raia do preconceito social, isto é, a rejeição dos sujeitos da "massa". Agindo e pensando assim, o "apocalíptico" revela a incapacidade de aceitar "a perspectiva de uma humanidade que saiba operar sobre a história" (6), ao mesmo tempo que, paradoxalmente, deixa transparecer uma desconfiança na ascensão da classe ou das classes subalternas que não têm o monopólio da produção da cultura de massa. Esse paradoxo vai aparecer, posteriormente, na atitude do "apocalíptico" docente em recusar, ao mesmo tempo, a imagem e a "classe" de educandos que a consome.

O "apocalíptico", enfim, não reconhece a possibilidade, mesmo remota, de encontrar valor cultural e artístico em alguma obra da cultura de massa, o que revela uma postura obsessiva de "dissentir". Com isso, jamais fará uma investigação concreta da maneira pela qual os produtos da cultura de massa são consumidos e de que forma tal consumo poderia ser diferente, a fim de investigar suas características culturais e suas potencialidades pedagógicas. Ao contrário, o "apocalíptico" prefere negar os produtos da cultura de massa em bloco e, com isso, nega também as imagens veiculadas contemporaneamente.

(6) Cf. *Apocalípticos e integrados*, p. 14.

Por sua vez, à categoria de "integrado" pertencem os sujeitos que se adaptam à civilização de massa e ao movimento de alargamento cultural instaurado pela cultura de massa e seus meios de comunicação.

Para o "integrado" a cultura de massa é mais uma forma de cultura surgida na sociedade contemporânea que, historicamente, veio para ficar. Ao "integrado" não importa qual grupo a produz ou para qual classe se destina. Importa sim que, diferentemente de outras modalidades mais herméticas de cultura, a cultura de massa coloca seus bens culturais à disposição de um maior número de pessoas para uma fruição sem muitas dificuldades.

De modo diverso do "apocalíptico", o "integrado" não se incomoda com o fato de nivelar seu gosto pessoal segundo o padrão mais geral da "massa", nem pretende, com referência às suas aquisições culturais, a exclusividade de domínio do "apocalíptico".

Se o "apocalíptico" levanta uma barreira intelectual contra a cultura de massa e teoriza para justificar sua "concepção valorizante e aristocrática de cultura"⁽⁷⁾, o "integrado" acolhe, com boa fé e sem reservas, as ofertas da cultura de massa em direção a um processo de envolvimento inconsciente que pode até conduzi-lo à alienação cultural.

Neste ponto, vale ressaltar um aspecto positivo da visão do "apocalíptico", ao "denunciar que a ideologia otimista dos integrados é profundamente falsa"⁽⁸⁾.

(7) Edgar MORIN, *Cultura de massas no século XX*, p. 16.

(8) Umberto ECO, *Apocalípticos e integrados*, p. 18.

Entretanto, em uma análise mais concreta das duas atitudes, aplicadas a situações de fato, é possível notar pontos comuns e tangenciais que, no fundo, revelam a mesma posição diante da cultura. Esta, entendida aqui, na acepção mais geral do termo⁽⁹⁾.

As duas posturas são conservadoras. O "apocalíptico" recusa-se mesmo a conhecer a cultura de massa nascente e a reconhecê-la como cultura, permanecendo *integrado* a uma forma de cultura passada que, por formação classista ou tradição, elegeu como sendo mais verdadeira. O "integrado" adapta-se aos novos padrões culturais da sociedade contemporânea para afirmar-se socialmente e não perder-se na ecologia modernizante e apocalíptica da cultura de massa, acreditando ampliar sua visão e participar de uma forma de cultura, que elegeu como sendo mais verdadeira, até por não conhecer outras modalidades.

As duas posturas acentuam o *status quo* em que se encontram os sujeitos: uma por omissão, outra por impulsão - as duas por acomodação. Nenhum dos dois sujeitos típicos parte das condições de fato, histórico-sociais da produção da cultura de massa. O referencial adotado como válido pelo "apocalíptico" é a cultura aristocrática do passado, ao qual compara ou nega-se a comparar os produtos da cultura de massa contemporânea, manifestando assim um preconceito cultural de classe. O

(9) Referimo-nos, especificamente, ao conceito antropológico de cultura (Cf. Marilena Chauí, *Conformismo e resistência*, p. 14). Este considera a cultura como um conjunto de interpretação da realidade que permitem aos grupos sociais a atribuição de sentido ao mundo natural e social. Por sua vez, como uma instância propriamente socializante e humanizadora, dá estabilidade às reações comportamentais e funciona como um mecanismo adaptativo dos indivíduos. Esta acepção implica, fundamentalmente, a idéia de sistema que congrega áreas ou subsistemas como: cultura aristocrática ou de elite, cultura tradicional, cultura folclórica, cultura indígena, cultura de massa, etc.

referencial básico do "integrado" é a própria cultura de massa, enquanto produto pronto, que reveste sua ação no mundo e legitima socialmente suas escolhas, visto que, desconhecendo outras formas culturais, não se concede preferências. Neste caso, trata-se de uma sobrevivência cultural da classe, isto é, trata-se de uma afirmação de classe.

Tais considerações nos levam a perceber que cada vez mais as duas categorias se misturam e se imbricam, revelando, de um lado, uma inconsistência conceitual de *termo-fetiche*, e de outro, uma maleabilidade na aplicação a situações concretas. Isto significa que os termos substantivos "apocalíptico" e "integrado", quando empregados para caracterizar posturas analíticas diante dos produtos da cultura de massa, não são categóricos de posições cristalizadas. Isto porque, dependendo das condições e objetivos de fruição de um indivíduo, para um mesmo produto da cultura de massa, suas posturas podem se inverter ou amalgamar-se.

Um exemplo dessa confusão comportamental e conceitual é o fato de um "apocalíptico", vez por outra, ter em mãos uma história em quadrinhos para uma fruição rápida em um momento de lazer. Considerada inicialmente como artigo inferior da cultura de massa, o "apocalíptico" pode identificar algum código mais elaborado na história em quadrinhos e acabar reconhecendo seu valor artístico e cultural. Em outra situação, um "integrado", tendo acesso a uma exposição de pintura de um famoso museu de arte, pela televisão, e se interessando, pode iniciar uma frequência assídua dessa modalidade de arte, anteriormente fora de seu horizonte cultural por simples falta de iniciação.

Portanto, "apocalíptico" e "integrado" não são termos substantivos representativos de atitudes fechadas e antagônicas,

como se acreditava no início deste capítulo. A nosso ver, é preferível adotar *apocalíptico* e *integrado* (sem aspas) como *termos predicativos* complementares, aplicáveis a um mesmo sujeito, dependendo das circunstâncias individuais, sociais ou institucionais de recepção e fruição de um produto da cultura de massa.

Considerando ainda os termos como categorias predicativas, é interessante, para continuidade desta dissertação, descobri-los em termos equivalentes segundo o emprego da sinonímia.

O sujeito *apocalíptico* é o que dissente, isto é, recusa, logo é o sujeito *recusante*, *oponente*, *negativista* e *pessimista* em relação ao fenômeno da cultura de massa e, de modo particular neste trabalho, em relação à imagem. Enquanto que o sujeito *integrado* é o que não discorda, isto é, o que consente, logo é o sujeito *consenciente*, *apologista* e *otimista* em relação à imagem.

2. Posturas *apocalípticas* e *integradas*

Considerando o caráter de relatividade dos termos anteriormente referidos, faremos agora uma apresentação de autores que estudaram o fenômeno da imagem, assumindo postura *apocalíptica* ou *integrada* na abordagem textual.

Pretendemos com essa revisão bibliográfica conhecer a perspectiva de análise de alguns autores⁽¹⁰⁾ que estudaram as implicações da imagem na sociedade, de modo a traçar, em uma etapa seguinte, um paralelo entre essas perspectivas e as atitudes docentes diante do emprego de imagens no ensino.

(10) Trataremos aqui, brevemente, de autores relevantes para o tema em questão, aos quais tivemos acesso bibliográfico.

O historiador e crítico de arte RENÉ HUYGHE é o primeiro autor a destacar. HUYGHE admite a crescente ICONIZAÇÃO da sociedade contemporânea a ponto de propor a denominação "civilização da imagem" para o século XX ao invés de "civilização do livro" que caracterizava, segundo ele, a modernidade saída da Renascença.

Em suas considerações sobre o poder da imagem, HUYGHE assume inicialmente uma postura de desconfiança em relação ao surto de imagens da cultura de massa, postura que busca superar, no desenvolvimento da obra, com a ressalva de que a imagem na arte, e só na arte, é um "*contraveneneo providencial*". A terminologia que utiliza para se referir ao fenômeno da comunicação de imagens e a maneira obsessiva com que descreve "*esse turbilhão a que assistimos e a vertigem angustiada que nos provoca*" evidenciam sua postura claramente apocalíptica.

"Esta proliferação da imagem, encarada como instrumento de informação, precipita a tendência do homem moderno para a passividade. Sem falar daquelas imagens que se experimentou passar no ecran cinematográfico demasiadamente rapidamente para serem percebidas, mas suficientemente lentas para se gravarem no inconsciente com um poder sugestivo que nada consegue entrar, pode dizer-se que este ataque contínuo do olhar visa criar uma inércia do espectador, que, incapaz de reflectir e controlar, registra e sofre uma espécie de hipnotismo larvar. A reflexão é eliminada, e o reflexo, com o seu automatismo, tende a

suplantá-la, sendo simplesmente condiciona-
do num grau superior ao que a experiência de
Pavlov realizava. Pode dizer-se que a ima-
gem, pelo emprego que dela se faz hoje, pre-
tende alargar o psiquismo as famosas regras
que Taylor promulgou para a ação, submeten-
do-a às leis da máquina. Esta tripla regra
enunciava-se: 'Identidade, repetição, rapi-
dez'" (11).

Outro autor importante a considerar nesta breve re-
senha é Walter BENJAMIN, uma figura marginal no quadro docen-
te da Escola de Frankfurt. Mesmo influenciado pela visão apo-
calíptica dos companheiros da Escola, diante do advento da "mas-
sa" nazista na República de Weimar, BENJAMIN (12) reconhece uma
função revolucionária nas novas formas de reprodução da reali-
dade por meio de imagens: a fotografia e o cinema. Reconheci-
mento que é objeto de crítica por parte dos companheiros de
cátedra.

Declara BENJAMIN:

"Assim, doravante, pôde o desenho ilustrar a
atualidade cotidiana. E nisso ele tornou-se

(11) *O poder da imagem*, p. 10.

(12) Refletindo sobre a práxis estética de Brecht, BENJAMIN en-
fatizou o conceito de "transformação funcional" e, exami-
nando as implicações gerais da reproduzibilidade tecnoló-
gica da obra de arte, apontou seu desdobramento positivo:
a perda da "aura" que significava emancipação definitiva
da arte de sua "dependência parasitária ao ritual" (Cf. Phil
SLATER, *Origem e significado da Escola de Frankfurt*, p.199).

Íntimo colaborador da imprensa. Porém, decorridas apenas algumas dezenas de anos após essa descoberta, a fotografia viria a suplantá-lo em tal papel. Com ela, pela primeira vez, no tocante à reprodução de imagens, a mão encontrou-se demitida das tarefas artísticas essenciais que, daí em diante, foram reservadas ao olho fixo sobre a objetiva. Como, todavia, o olho capta mais rapidamente do que a mão ao desenhar, a reprodução das imagens, a partir de então, pôde se concretizar num ritmo tão acelerado que chegou a seguir a própria cadência das palavras" (13).

Comentando, ainda, os livros infantis produzidos na Alemanha do século XIX, BENJAMIN afirma que:

"Um elemento salva o interesse mesmo das obras mais antiquadas e tendenciosas: a ilustração. Esta furtou-se ao controle das teorias filantrópicas e artistas e crianças entenderam-se rapidamente, **passando por cima das cabeças dos pedagogos.**" (14).

Ao contrário da mentalidade apocalíptica que vê a imagem como imposição e impostura, BENJAMIN admite que a imagem é um mundo de formas, permeável e colorido, onde a cada

(13) Walter BENJAMIN, *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*, p. 6.

(14) Idem, *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. p. 50 (grifo adicionado).

visada as coisas mudam de lugar e de sentido. Nesse mundo, a criança não é presa passiva, mas viajante e companheira. Para o autor:

*"Não são as coisas que saltam das páginas em direção a criança que as contempla - a própria criança **penetra-as** no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico. Frente ao seu livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoistas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, **penetra** em um palco onde o conto de fadas vive" (15).*

Outro autor que reconhece o poder de sedução das imagens sobre o homem contemporâneo é Gillo DORFLES. No artigo *"Civilización (e incivilización) de la imagen"* (16). DORFLES caracteriza a efemeridade das imagens que são "hechas para no durar, están ligadas al momento, al día, al instante, y no pueden servir con el paso del tiempo" (17). Alerta também que nossa época "se va diferenciando progressivamente, de todas las que le precedieron, por haber llevado a un grado nunca alcanzado el aspecto visual de la vida de relacion", convertendo-nos

(15) Idem, *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, p.55 (grifo adicionado). Na sequência, retomaremos essa idéia de penetração como uma forma de leitura da imagem.

(16) Gillo DORFLES, *Sentido de insensatez en el arte de hoy*.

(17) Idem, *ibidem*, p. 37.

em *íconóforos*, isto é, consumidores de ícones e não mais indivíduos livres.

DORFLES chama nossa atenção, ainda, para o elevado grau que esse consumo atingiu atualmente e para o resultante enfraquecimento da capacidade de reação crítica dos indivíduos diante desse caos de imagens. Assim descreve:

"El hombre de la calle ha aprendido a 'adoptar' con increíble facilidad y prontitud la presencia de nuevas imágenes y nuevas formas. Al contrario de lo que se creía hasta hace pocos años, la posibilidad de 'imponer' una nueva forma se ha hecho casi absoluta. Una determinada imagen (...), que en su primera aparición puede suscitar irritación y descontento, al cabo de pocos meses es apreciado y buscado; y esto no ocurre sólo por razones comerciales o publicitarias, sino exactamente por el fenómeno (...) de una rápida consunción de la receptividad individual, y por la verificación de um cociente entrópico inserto en toda forma desde el momento de su aparición" (18).

Gilbert COHEN-SÉAT e Pierre FOUGEYROLLAS, especialistas em análise de problemas da "sociedade de massa", advertem sobre a maneira com que "a informação visual, em virtude da potência propriamente técnica que emana e da precisão das

(18) Gillo DORFLES, *Sentido e insensatez en el arte de hoy*, p. 42-43.

imagens concretas que produz, impõe-se aos indivíduos com uma força que jamais possuíram as formas de expressão do passado" (19).

Por esfera da informação visual, entendem os autores o plano da expressão do imaginário ou os "puros mundos de percepção", produzidos principalmente pelo cinema e televisão, que se sobrepõem ao real imediato, isto é, aos planos técnico e social da realidade, mudando fundamentalmente (subvertendo) o equilíbrio entre esses planos básicos e o do imaginário. Os autores lembram que nas sociedades do passado a representação do mundo dependia, até certo ponto, das relações do homem com seu meio material (plano técnico) e das relações sociais imediatas dos homens entre si (plano social). Contemporaneamente, a representação do mundo parece ser cada vez mais resultado da força da nova forma de expressão, a informação visual, através do impacto sucessivo das imagens oferecidas pelos meios de comunicação.

"Assim sendo, a informação visual, longe de refletir e expressar passivamente, por assim dizer, as relações fundamentais que unem o homem a seu meio e aos indivíduos entre si, tende a determiná-los ou, melhor, sobre-determiná-los, de maneira às vezes complexa, geral e decisiva" (20).

Segundo os autores, ainda, antes do aparecimento e desenvolvimento da informação visual, o conhecimento que, em maior ou menor grau, recebiam os indivíduos, provinha em pri-

(19) *A informação visual e sua ação sobre o homem.* In: Gabriel COHN, *Comunicação e indústria cultural*, p. 358.

(20) *Idem, ibidem*, p. 357.

meio lugar dos enunciados, falados ou escritos. Estes desempenhavam o papel de mediadores entre o meio ambiente e o resto do mundo que pudesse se relacionar com ele. Com o desenvolvimento recente dos meios de comunicação, as imagens, que estes veiculam aos homens, não se relacionam, na maioria dos casos, ao seu mundo próximo, familiar, doméstico, nem com nada que à primeira vista se vincule com esse mundo próprio mas, contrariamente, apresentam um mundo artificial, plástico, preso ao imaginário (de imagem) que se sobrepõe ao mundo natural e social.

Depreende-se daí uma visão *apocalíptica*, pelo fato mesmo de que os autores apresentam uma forma de resistência cultural, não tanto à imagem, mas à evolução da técnica de expressão visual que, segundo eles, historicamente, subverteu a forma de estruturação da visão de mundo e, conseqüentemente, a ordem estabelecida.

Por outro lado, Michel TARDY mostra-se *integrado* aos novos padrões de comunicação quando afirma que:

"A cultura de massa convida-nos a uma verdadeira conversão pedagógica. A pedagogia deve criar pele nova, para integrar, sem deformá-los, os produtos da cultura de massa. A iniciação ao cinema e à televisão fornecerá, talvez, ocasião para se conseguir enfim essa renovação da pedagogia, que alguns precursores haviam tentado inutilmente. Para isso será preciso um novo modo de ver e um pouco de

imaginação. Precisam-se inventores" (21).

Tratando basicamente das imagens do cinema e da televisão, TARDY refere-se aos principais personagens dessas imagens como sendo aqueles que as produzem atrás das câmeras, dos refletores, dos microfones e das linguagens específicas. Conforme declara:

"A imagem é um produto. O conhecimento dos modos de produção da imagem constitui uma condição de inteligibilidade da mesma. A peda-gogia das mensagens visuais, num momento qualquer do ciclo de iniciação, deve passar por trás dos cenários; os bastidores (...) devem ficar anexos ao espaço escolar e tornar-se lugares de demonstração pedagógica" (22).

Segundo TARDY, ainda, a realidade transformada em imagens não é a realidade mais uma câmera, mas sim uma nova rea-lidade, enquanto processo de comunicação, a exigir uma nova pedagogia que reflita sobre o emprego e a utilidade dessas ima-gens no ensino. Citando MOUNIER e criticando os pedagogos que demonstram "um pequeno medo do século XX", denuncia a mentalidade anacrônica destes diante da emergência da máquina (23).

(21) *O professor e as imagens*, p. 59.

(22) *Idem, ibidem*, p. 69.

(23) *Idem, ibidem*, p. 19.

Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ, assessor pedagógico de experiências de "linguagem total"⁽²⁴⁾ em escolas latino-americanas na forma de uma pedagogia fundamentada nas novas linguagens dos meios de comunicação social, exalta as técnicas modernas de comunicação que colocam à disposição de milhões e milhões de pessoas aquilo que lhes era vedado faz apenas alguns anos.

A partir disso, convida os professores a capacitarem-se, com urgência, para a cultura eminentemente sensorial transmitida através das linguagens audio-visuais dos meios de comunicação social.

Segundo GUTIÉRREZ PÉREZ:

"A imagem representa, para o homem atual, não apenas a conquista do tempo e do espaço mas também uma conquista que ultrapassa nossos meios naturais. A câmara de filmar permite captar um objeto de uma forma ainda mais perfeita do que conseguiram nossos próprios sentidos. Um telejornal nos oferece uma visão muito mais completa de um fato do que se estivéssemos estado presentes ao acontecimento"⁽²⁵⁾.

(24) *Linguagem total* é aquela que dispõe de três formas de expressão, de três classes de signos diferentes: a verbal, a icônica e a sonora. Refere-se também às diferentes formas ou técnicas de expressão utilizadas pelo homem em nosso século, sintetizadas historicamente nos meios de comunicação social.

(25) Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ, *Linguagem total - uma pedagogia dos meios de comunicação*, p. 19.

Isto porque, ao oferecer a representação da realidade, a imagem proporciona informação e significados específicos acerca dessa realidade, que favorecem a participação cultural dos indivíduos, modificando sua própria visão e sua presença no mundo.

Outra pesquisadora, a psicóloga Anne-Marie THIBAUT-LAULAN, reconhece também a importância antropológica e social da imagem como novo elemento informativo dominante na esfera cultural da sociedade contemporânea. Contudo, em sua tese de doutoramento sobre "*El estudio psicolingüístico de las imágenes visuales en secuencia*", adverte-nos que:

"El acceso al mundo de las imágenes no es ni tan fácil ni tan inmediato como a veces se pretende. El examen en nuestra investigación de las 'hipótesis' muestra claramente que las imágenes no 'hablan' si no se las 'interroga'" (26).

3. Os professores e as imagens

Passemos agora ao âmbito mais restrito da esfera de orientação escolar para analisarmos as reações dos educadores no que concerne ao emprego didático de imagens no ensino. Aí também, no *intra-muros* acadêmicos, constata-se manifestações de posturas apocalípticas e integradas.

(26) *El lenguaje de la imagen*, p. 112 (grifo adicionado).

A escola, à medida em que se apresenta como instituição prestadora de serviços à comunidade, situada no contexto de cultura de massa e de seus meios de comunicação na sociedade moderna, ainda não despertou para o fenômeno de ICONIZAÇÃO dos meios de comunicação e da cultura. A escola como um todo, currículo, objetivos, educadores, estratégias, educandos, permanece, via de regra, divorciada da realidade da cultura de massa, esta sim em constante transformação. Em um lento processo de adaptação, a escola repete as fórmulas conservadoras de ensino ("aulas de salvação" e repetição de conteúdo sistematizado) ou aceita, sem muita criticidade, as "modernizações" tecnopedagógicas (livros descartáveis, aparelhos audiovisuais e até computadores), adquirindo verdadeiros pacotes educativos, distantes das necessidades reais da comunidade discente, apenas para atender às pressões dos tecnocratas educacionais.

Dentro desse quadro, as atitudes e justificativas dos educadores acerca do uso ou não de imagens no ensino também podem ser caracterizadas pelas adjetivações de *apocalíptico* ou *integrado*.

Em termos gerais, o docente *apocalíptico* é aquele que se recusa até mesmo a discutir a possibilidade de emprego de imagens em seu trabalho, enquanto que o docente *integrado*, *consenciente*, aceita sem reservas a aplicação didática de imagens, em nome de uma pseudo modernização de seu trabalho (necessidade de acompanhar os novos tempos) e de um populismo barato (necessidade de agradar e motivar os alunos).

3.1. O docente *apocalíptico*

A postura *apocalíptica* diante da imagem impressa é mais comum entre os educadores devido a um humanismo tradicionalista a que se sentem apegados e obrigados a defender.

Esta concepção conservadora de educação, na qual se valorizam o saber, a autoridade e a experiência do educador, em detrimento da experiência do educando, implica um preconceito cultural. Tal postura é justificada pelos educadores que se consideram os verdadeiros detentores do conhecimento e os únicos juízes a decidir o que seus alunos devem aprender, o que avaliar e qual a melhor forma de instruí-los sobre a "verdade". Não podem, por isso, aceitar ou reconhecer a existência de uma nova cultura que não seja a acadêmica e científica. Não podem aceitar a concorrência da cultura de massa, considerada uma cultura inferior, nociva e repressora. Nessas circunstâncias, os docentes *apocalípticos* passam ao largo inclusive das imagens dos modernos livros didáticos que, inevitavelmente, são obrigados a adotar.

TARDY, tratando especificamente o problema da aceitação das imagens no ensino, apresenta uma série de reservas que justificam, de certo modo, o preconceito cultural do docente *apocalíptico*.

A primeira reserva, apontada por TARDY, relaciona-se a uma concepção clássica que o docente teria da educação. As raízes dessa concepção se estendem ao passado, até os grandes sistemas metafísicos da idade moderna, quando não se concebia

que a "imagem mental"⁽²⁷⁾ pudesse ter uma existência cultural mas era considerada uma "*criatura pobre, apagada, inerte*"⁽²⁸⁾.

Imbuído dessa concepção, o docente faz um julgamento depreciativo acerca da imagem, não lhe reservando nenhum lugar no seu sistema intelectual nem educacional. A imagem só teria estatuto cultural no domínio da pesquisa científica e técnica. Mesmo assim, só é admissível com a finalidade de expressar uma necessidade científica e, portanto, como meio auxiliar ou instrumento de investigação científica. Nunca como objeto de análise ou de leitura direta.

Segundo TARDY:

"A existência da imagem mental foi, por muito tempo, considerada um escândalo ontológico e a imaginação, praticamente, nunca deixou de ser alvo das perseguições das antropologias departamentais. Não podendo eliminá-las de fato, eliminam-na de direito, encurralando-a numa espécie de 'reserva' suspeita"⁽²⁹⁾.

Por transferência do preconceito, o julgamento abrangia outros tipos de imagens. A família das imagens, "mentais" ou técnicas, é desterrada de inteligência.

(27) Na seqüência demonstraremos, na perspectiva do enfoque sociológico, que não é concebível a "imagem mental", tratando-se na verdade da "idéia". Por hora, utilizaremos a expressão "imagem mental" sempre entre aspas para completar a crítica aos sistemas idealistas que a consideram possível.

(28) Cf. Michel TARDY, op. cit., p. 17.

(29) Idem. ibidem, p. 16.

Uma segunda reserva docente à imagem diz respeito à ambigüidade e, conseqüentemente, à precariedade do estatuto epistemológico da imagem.

Do ponto de vista lógico isto significa que o uso de imagens no ensino não proporciona garantias de formalização de um conhecimento sistemático. Além de não garantir também conclusões verdadeiras pois, *"ninguém é capaz de entregar-se a ela sem segundas intenções. Ela tem todas as características da tentação à qual a gente sucumbe sem lamento. A imagem surge como ocasião para um pecado delicioso e, ao mesmo tempo, culpabilizante"* (30), o pecado da divagação, do devaneio e da imaginação, comportamentos mentais previamente condenados em uma ação pedagógica devidamente disciplinada e programada. Nossa pedagogia cartesiana é essa empresa que valoriza o raciocínio, a razão com idéias claras, às expensas da imaginação.

Embora TARDY critique essa concepção cartesiana e clássica de ensino, que demonstra a inconsistência cultural da imagem técnica ou "mental" e procura evitar qualquer processo de imaginação nociva, escapa-lhe outro aspecto do problema, a nosso ver, mais próximo da razão da manutenção desse preconceito pelos professores.

Não se trata apenas de uma questão lógica ou epistemológica, como pode parecer de início, ou mesmo de um resguardo

(30) Michel TARDY, *O professor e as imagens*, p. 18.

de intelectualismo por parte dos professores. O problema é essencialmente ideológico e se fundamenta na relação hegemônica entre os pares envolvidos no ato pedagógico. As dimensões lógica e epistemológica são subsumidas pela relação de força que existe dentro da sala de aula entre educador e educandos.

No relacionamento pedagógico habitual, o professor é aquele que sabe e os alunos os que não sabem ou que sabem pouca coisa. Mediatizados pela imagem, colhida da cultura de massa e aplicada no ato pedagógico, na melhor das hipóteses, professor e alunos se encontram no mesmo estágio, considerando-se a novidade do fato metodológico e os passos que devem empreender juntos na leitura da imagem. Em outra hipótese, menos promissora para o docente, os alunos levam uma pequena vantagem nessa experiência metodológica, devido a familiaridade e frequência maior que têm com as imagens dos veículos da cultura de massa, embora considere-se que o professor disponha de um referencial crítico-teórico capaz de auxiliá-lo na tarefa de orientação e leitura, propriamente dita, da imagem.

O emprego da imagem no ensino, pela característica mesma de se apresentar *polissêmica*, cria a oportunidade aos educandos de efetuarem leituras diferentes e divergentes da leitura do "mestre", cria condições também para a instauração de dúvidas a respeito dos significados revelados pela própria imagem.

Decorre desse fato que a reserva docente quanto ao emprego da imagem no ensino é também uma questão de poder e não apenas de competência profissional ou didática. É mais seguro e retórico discursar com autoridade sobre a "imagem mental" (idéia), que o mestre concebe e que pretende transmitir aos

alunos, do que discursar sobre uma imagem concreta em torno da qual se debruça com seus alunos para uma leitura livre. Nesta última situação, real e não ideal, o discurso perde o poder que legitima a verdade acadêmica e, conseqüentemente, a autoridade do "mestre" vem à tona, porque a dúvida pode se instalar ou outras leituras podem ocorrer.

Neste caso, a imagem, enquanto signo que apresenta e representa a realidade social, manifesta-se à consciência dos leitores - educador e educandos - de uma forma *propositiva*, recolocando a mensagem *iconológica* "fora" do contexto persuasivo da cultura de massa. Isto é, no viés do provável e não do imperativo e do epidítico trazidos pelos meios de comunicação social.

Este fato, metodologicamente novo, permite a troca da verticalidade da lição do mestre, na ação pedagógica anterior, pela horizontalidade do diálogo, da verificação, da observação mútua, da dúvida investigativa, da crítica conjunta, em suma, valoriza a experiência existencial (social, psicológica, cultural...) dos participantes no ato pedagógico em si.

Assim, é infundada a indignação do professor de que há uma ameaça dirigida contra seu "*status*" intelectual, em que julga colocada em xeque sua autoridade de fonte de saber e competência diante da imagem. Na pior das hipóteses, o que pode ocorrer com o professor despreparado metodologicamente é aprender com seus alunos, fato que não é nem um pouco humilhante.

Outra reserva docente quanto ao uso de imagem na escola é a que se refere à intolerância diante dos produtos da cultura de massa, considerados inferiores. Nessa perspectiva, considera-se a imagem da cultura de massa um produto de baixa

qualidade cultural, uma mercadoria fabricada segundo os interesses comerciais do mercado e, portanto, sem importância para as atividades educacionais.

Diante da hierarquia de valores essenciais ao conhecimento acadêmico, a imagem não é entidade a ser categorizada pela escola porque, pertencente à cultura de massa, é considerada artigo artesanal (não mental), técnico (não reflexivo), sensorial (não ideal), *kitsch* (não belo).

A condenação da imagem como subproduto da cultura de massa é um reflexo do corporativismo típico da intelectualidade docente. Por não tê-la confeccionado e, portanto, não legitimando academicamente a paternidade cultural, a *intelligentsia* não reconhece seu valor didático-pedagógico e a repudia.

É interessante ressaltar, ainda, um sentido ambíguo, que beira a hipocrisia, na ação dos educadores *apocalípticos* ante os produtos da cultura de massa. Ação que revela uma contradição diante da imagem, manifestando um comportamento dentro e outro fora da escola.

Educadores, do mesmo modo que seus educandos, vivem no dia-a-dia a experiência da informação visual veiculada pelos meios de comunicação no universo da cultura de massa. Na esfera social, os educadores mantêm-se informados e circulam as mensagens *iconológicas*, interessados, como todo mundo, em conhecer as novidades da cultura de massa. Com critério ou não, assimilam tais produtos visuais (fotos jornalísticas, filmes, histórias em quadrinhos, anúncios publicitários de revistas) de modo despreconceituado e aberto, permanecendo assim informados e vinculados à contemporaneidade dos valores e dos fatos sociais. Na esfera educacional, contudo, os educadores procla

mam-se herméticos à influências (agora nocivas) das imagens da cultura de massa e desfavoráveis à possibilidade de discutir um tratamento didático das mesmas.

"Façam o que eu mando e não façam o que eu faço" é a fórmula cínica que alguns educadores encontram para mascarar essa contradição de comportamento, ao mesmo tempo que justificam, para salvar as aparências diante dos alunos, serem os únicos capazes de assistir (consumir) aos produtos da cultura de massa sem se deixar influenciar pelos mesmos.

Não bastando tal arrogância, julgam-se no direito de censurar as mensagens visuais e de reprovar seu consumo, assumindo a competência de zelar pela integridade de consciência de seus educandos.

ECO descreve uma situação análoga de um intelectual religioso frente à imagem, em uma época que não se podia ainda falar de cultura de massa, mas que vale a pena resumir aqui para perceber que estas posturas surgem a partir de uma posição de classe, como preconceito ou resguardo de classe.

O abade Suger, cumprindo as normas programáticas e evangélicas do Sínodo de Arras no século XIII, retoma a fórmula "*pictura est laicorum literatura*" e propõe transformar a catedral em uma "espécie de imenso livro de pedra, onde (...) as imagens dos vitrais comunicassem ao fiel os mistérios da fé, a ordem dos fenômenos naturais, as hierarquias das artes e dos ministeres, os fatos da história pátria".⁽³¹⁾

(31) Umberto ECO, *Apocalípticos e integrados*, p. 22-23.

Não se sabe se o programa surtiu o efeito esperado, até porque as imagens dos capitéis eram oferecidas mais aos monges letrados que às multidões analfabetas. Contudo, ECO identifica uma primeira vítima da visão contemplativa das imagens, um outro abade, São Bernardo, que se trai em uma carta endereçada ao mentor do programa, permitindo reconhecer "*a perturbação de quem foi o primeiro a deixar-se levar e seduzir por aquelas imagens*".

Num contexto histórico no qual a classe dirigente tinha a posse dos instrumentos culturais e a grande maioria do povo era excluída do exercício da escrita e, conseqüentemente da leitura, o episódio revela o preconceito dos dirigentes no tratamento da imagem - *laicorum literatura* - e a instrumentalização doutrinária da mesma. Interessante notar aí o caráter contraditório na utilização da imagem como veículo de comunicação. Ora a imagem é considerada elemento da cultura inferior, adequada ao popular mas indigna da *intelligentsia*; ora é instrumento ideológico eficaz para a doutrinação do povo pela mesma *intelligentsia*.

Segundo ECO, neste contexto histórico, no âmbito de um modelo de cultura medieval de tal forma orgânico e integrado, o discurso de Bernardo deve ser considerado "coerente", pois, versa sobre duas modalidades diferentes de comunicação: a escrita, referente à cultura superior produzida pela classe dirigente e, a imagética, para o acesso das classes subalternas à tradução ideológica de aspectos da cultura superior, segundo os interesses da classe dirigente⁽³²⁾.

(32) BAKHTIN lembra que os sacerdotes foram sempre e em toda parte, "*os primeiros filólogos e os primeiros lingüistas*" (Cf. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 100).

Não seria embaraçoso ao abade tentar decifrar a nova linguagem icônica, a qual ele mesmo se encontrava preso por sedução, se houvesse, de sua parte, o conhecimento semiológico, isto é, o distanciamento metodológico-filológico. Contudo, traduzir o visual em verbal simplesmente era embaraçoso porque a imagem, em princípio, é mais transparente (embora seja densa em ideologia, como veremos) do que o discurso subjetivo e ideológico que poderia ser contestado pelos fiéis ouvintes e também espectadores.

Advertindo-nos sobre a precipitada emissão de censuras ao fato narrado, que denotaria "escassa consciência histórica", ECO conclui o relato pontificando que *"aquilo que não podemos reprovamos em São Bernardo, temos o dever de contestar nos contemporâneos que como ele se comportam"* (33).

Essa postura apocalíptica explica bem porque alguns professores, não podendo interditar o consumo discente de imagens fora da escola, agem obsessivamente a fim de resguardar a integridade das consciências de seus educandos. Para tanto, como uma cruzada contra a "natureza diabólica" das imagens, resolvem aplicar-lhes, sistematicamente, a prática de longas abstinências visuais através de múltiplas tarefas. Tarefas escritas e pesquisas que, por sua vez, são meras reproduções de outros textos, de modo que não sobre tempo algum para a fruição das imagens das histórias em quadrinhos, das revistas ilustradas, da televisão, do videocassete, do cinema e até mesmo da paisagem urbana.

(33) Umberto ECO, op. cit., p. 24.

Outro argumento alegado pelo docente *apocalíptico* para a não utilização de imagens selecionadas da cultura de massa em sala de aula é de ordem disciplinar. Dentro do pragmatismo da ação pedagógica em sala de aula, não há lugar para a fruição de imagens, uma vez que significaria oportunizar aos alunos os vãos da imaginação (desordem lógica) com resultados reflexos na manutenção da própria disciplina organizacional (desordem física). Além disso, no ritmo imposto pelo sistema educacional atual de hora-aula, atividades pedagógicas de leitura de imagens em classe são consideradas lentas e dispersivas e, portanto, representam perda de tempo.

Segundo TARDY, os professores *apocalípticos* argumentam ainda de maneira simplista contra a imagem, a fim de apontar e justificar a improdutividade dos educandos na escola.

"Os traumatismos e os delitos, que deveriam pesar na consciência, são contabilizados entre os danos causados pela imagem. Esquema explicativo tranquilizador, que evita perguntas sobre outras causas e que carrega em si seu corolário pedagógico: o confinamento das imagens a um gueto cultural" (34).

Hoje, a imagem é o "bode expiatório", como ontem o foram o namoro, a bicicleta, o clube, o gibi, a mascarar as causas reais da queda de produtividade dos educandos. Causas originárias na própria conjuntura social e política que atravessam e influenciam as condições infra-estruturais das instituições de ensino e que chegam até o professor, em última instância, o responsável direto pela organização do ensino e apren-

(34) Michel TARDY, op. cit., p. 24.

dizagem na sala de aula.

Por outro lado, a recusa de muitos professores *apocalípticos* não se fundamenta tanto na falta de criatividade pessoal ou de tempo, no despreparo metodológico ou no medo de demonstrar insegurança na situação inédita de leitura de imagens em sala de aula. Tais razões são até justificáveis se as considerarmos como mecanismos de defesa pessoal e profissional do educador, respectivamente reveladores de suas limitações humanas e da fragilidade da tarefa pedagógica.

Para muitos, entretanto, o problema da rejeição, sem consideração, do uso de imagens no ensino refere-se à acomodação psicológica que, segundo TARDY, é demonstrado

"no fato de que os meios de comunicação de massa baralham seus 'patterns' pedagógicos e de que, depois de alguns anos de profissão, dificilmente nos resolvemos a subverter nossas categorias mentais" (35).

Para esses casos lamentáveis de fossilização mental, TARDY recomenda urgentemente um tratamento psicanalítico, pois, a solução do problema situa-se ao nível do "inconsciente pedagógico".

Finalmente, é possível identificar nos subterrâneos da consciência pedagógica dos professores *apocalípticos* traços de suspeita e de quase certeza, para justificar seus procedimentos iconoclastas, de que a imagem é um poderoso instrumento de conhecimento e de aprendizagem. Daí compreende-se as atitudes decorrentes e infundadas de se ver substituído pela imagem, como

(35) Michel TARDY, op. cit., p. 28.

fonte informativa, ou de insegurança em lidar com as imagens no ensino, a fim de extrair delas, com seus alunos, os sentidos ideológicos do contexto social que a produziu, sentidos que escapam à ordem lógica e domesticadora da ação pedagógica mais tradicional.

3.2. O docente *integrado*

Se, por um lado, o professor *apocalíptico* tem uma posição inflexível acerca do uso da imagem no ensino porque já cristalizou uma atitude pedagógica e já analisou a nova proposta exaustivamente, o professor *integrado* acolhe a imagem, como a tudo que é novo didaticamente, sem posição pensada e definida, deixando-se envolver na ideologia da cultura de massa de uma forma muitas vezes acrítica.

Contra qualquer renovação metodológica que se pretenda efetuar no ensino sempre haverá pelo menos um docente *apocalíptico* a levantar barreira cultural, principalmente se a sugestão apresentar traços característicos da cultura de massa. Tal atitude de desconfiança, como já vimos, impregnada do preconceito de classe, tempera *positivamente* a polêmica escolar sobre a implantação da mudança, possibilitando, aos verdadeiramente interessados em educação, um olhar crítico sobre seus pressupostos de natureza política.

Ao contrário e *negativamente*, os docentes *integrados*, ou *consencientes*, desarmados de reservas intelectuais ou culturais, estão sempre, *na onda*, à espera da próxima maré de novidades. Não hesitam um instante em adotar a última proposta metodológica, pouco importante que a mesma não dure senão um período

letivo. O importante, segundo eles, é que a novidade proporcione a si e a seus educandos um novo ânimo pedagógico, semelhante à emoção traduzida no consumo dos produtos da cultura de massa. O importante é o progresso aparente da inovação que admitem inconscientemente, mesmo se "*o insistentemente novo que ela [cultura de massa] oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante*" (36).

Freqüentemente envolvidos nas atividades frenéticas da rotina escolar, sem o distanciamento crítico necessário para observar suas ações e inovações, os docentes *integrados* permanecem particularmente receptivos aos movimentos pedagógicos *renovadores*.

Partindo novamente de um pressuposto antropológico, TARDY busca explicar essa atitude de aceitação sem reservas, a qual denomina "*integrista*", por um fator psicológico de autosatisfação intelectual e reconhecimento profissional. Segundo o autor, os pedagogos não têm mais o prestígio social de que gozavam no passado recente e "*nenhum mito social coagula-se mais ao seu redor*" (37). Daí a necessidade de acolher as inovações como forma de sobrevivência profissional e de afirmação social. Desse modo, para manter acesa a motivação pedagógica, no naufrágio geral da pedagogia, muitos professores se agarraram a essa tábua de salvação, que é o emprego de imagens no ensino, sem se pautarem por um planejamento metodológico.

O fator psicológico de autoestima ou de afirmação social pode justificar alguns casos particulares mas não é determinante, nem extensivo como parece, para explicar a existência

(36) Theodor ADORNO. In: Gabriel COHN, op. cit., p. 289.

(37) Michel TARDY, op. cit., p. 31.

do grande número de professores *integrados*, bem maior que de *apocalípticos*, nas escolas brasileiras. Com efeito, escapam novamente ao autor as reais razões de ordem social. Assim, as razões não são apenas de ordem psicológica, são mais amplas, sendo necessário aqui considerar, mais uma vez, a questão da relação de poder entre educador e educandos em sala de aula.

Ultimamente, constata-se no discurso pedagógico do professor expressões da forma "posso falar?", "vocês querem me ouvir?", "por favor, prestem atenção!", "vocês poderiam olhar para a frente". Admitindo, de certa forma, que o discurso explicita o modo de ser e de sentir do professor, tais expressões revelam um profissional desinteressante, desacreditado pela maioria dos alunos, procurando a todo custo garantir um espaço pedagógico para desenvolver suas responsabilidades educativas. Desse modo, não mais calcado na força da autoridade que a instituição lhe confere, o professor tem necessidade de instaurar uma situação dinâmica e envolvente de ensino-aprendizagem, de maneira acolhedora e com segurança científica a fim de realizar as atividades programadas. A autoridade não deve ser imposta ao grupo mas resultar da boa dinâmica dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo.

Se tal é a importância da motivação pedagógica, compreende-se a razão do emprego das imagens da cultura de massa, o quando antes, no processo de ensino-aprendizagem, já que as repercussões sociais sobre os educandos nos obrigam a encará-las (as imagens) mais seriamente.

O problema da aceitação da imagem como recurso didático, sem deliberação crítica do docente *integrado*, está ligado à aceitação também passiva dos meios de comunicação em geral e

dos produtos da cultura de massa. Contudo, os meios de comunicação social, por si sós, não poderiam levar ao debate sobre o novo papel que cabe à educação nos países de capitalismo tardio. A relação dos meios de comunicação social com a educação não pode ser compreendida fora do contexto sócio-econômico no qual se desenvolvem. É neste contexto também, influenciados pelos seus valores sociais e culturais, que se apresentam os professores *integrados*.

Anamaria FADUL, discutindo as razões escolares de abordagem dos meios de comunicação social, afirma que:

"Entender o papel dos meios de comunicação de massa na Educação brasileira implica, antes de mais nada, entender a ideologia implícita nos projetos educacionais que se formulam ao longo de nossa história, intimamente relacionados com os modelos econômicos" (38).

Isto posto, demonstra que a partir da década de 60, com o acordo MEC-USAID, a ideologia que dá corpo e substância à nova fase da educação é a ideologia da modernização. Foram introduzidos em algumas escolas públicas e particulares novos mídias, como televisão, cinema super-8, e mais recentemente videocassete. Embora isto não tenha significado nenhum avanço sensível na forma tradicional de tratamento do conteúdo. Os recursos audiovisuais permitiram apenas uma roupagem nova a cursos tradicionais, sem implicar qualquer reflexão ou análise das novas linguagens no próprio currículo.

(38) *Meios de comunicação de massa e educação no Brasil: uma perspectiva crítica*, p. 33.

FADUL lembra também que:

"Nessa fase de desenvolvimento capitalista no Brasil ainda se acreditava que o avanço da educação formal e informal poderia ser feito através de algumas reformas (...) e de uso intensivo da tecnologia na Educação (...)".⁽³⁹⁾

Está implícita nessa concepção a idéia de que a educação é a base de desenvolvimento econômico e que, se esta se encontra atrasada, é necessário adequá-la ao "desenvolvimento".

Surge então a necessidade de comprar mais equipamentos e máquinas pedagógicas, que são produzidas pelos países altamente industrializados, a fim de equiparmos nossas escolas de recursos didáticos modernizantes. Dessa forma, qualquer projeto oficial para a educação, de caráter institucional ou mesmo particular (para o professor), envolve esses equipamentos e seus derivativos (*slides*, filmes, fotografias, lâminas de transparência, etc). Essa estratégia de modernização aproxima o conceito de educação em geral ao conceito de tecnologia.

É dentro desse contexto sócio-político-econômico que devem ser consideradas as atitudes de aceitação do uso pedagógico da imagem como um elemento modernizante do universo da cultura de massa. Atitudes que nos permitem classificar a legião dos docentes *integrados* em pelo menos três grupos distintos.

(39) *Meios de comunicação de massa e educação no Brasil: uma perspectiva crítica*, p. 35.

Há os professores *integrados* que aceitam simplesmente o emprego didático da imagem na escola, bem como dos demais meios de comunicação social, porque, admitem, é um fato historicamente irreversível diante da pressão que esses meios exercem sobre toda a sociedade contemporânea. Como não dá para conter o progresso e manter uma prática tradicional, capitula-se diante dele. Estes são os denominados *fatalistas*.

Há os professores *integrados* que adotam a imagem no ensino por uma questão de modernização. Reconhecendo a "eficácia" e a "eficiência" do emprego da imagem no domínio científico e técnico, pretendem, com a transposição para o domínio acadêmico, obter a mesma "eficácia" e "eficiência" na prática pedagógica com o aumento significativo e positivo (científico) da aprendizagem. São os chamados *modernizadores*. Dentro deste grupo ainda, encontramos o subgrupo dos *tecnólogos*. Trata-se dos tecnopedagogos que, "inspirados" na cibernética, isto é, no controle da máquina, assumem uma visão sistêmica do processo de ensino e aprendizagem e adotam a imagem como um insumo a mais (*input*), capaz de promover estímulos para a obtenção de respostas desejadas ou esperadas na saída (*output*). A imagem, como elemento motivador, serviria para *azeitar* a engrenagem sistêmica da aprendizagem em sala de aula.

Um terceiro grupo é formado pelos professores que poderíamos denominar de *apáticos*. Acostumados ao silêncio, ao medo de protestar e, conseqüentemente, à não participação nas decisões sobre qualquer assunto, devido aos anos de autoritarismo que fizeram com que se desenvolvesse o "espírito de tartaruga" (que consiste em encolher-se dentro da casca e não querer nem saber o que se passa ao redor lá fora), muitos profes

sores se encontram despolitizados para desenvolver uma reflexão crítica acerca do uso ou não de imagens da cultura de massa no ensino. Tais professores reforçam o hábito do consumo passivo e cúmplice da ideologia educacional, que resulta na atitude de completa apatia: aceitam o que vier, se houver condições; não havendo, não se afligem.

Os *integrados fatalistas e modernizadores*, imbuídos da ideologia do desenvolvimento e da modernização, consideram a técnica como neutra e sua utilização como produto da necessidade de progresso científico e educacional. Acreditam que as possibilidades "educativas" dos aparelhos audiovisuais, do vídeo, dos computadores e das imagens são inesgotáveis do ponto de vista metodológico, sendo praticamente uma questão de tempo a sua implantação definitiva nas escolas. Seduzidos pelas novidades tecnológicas, não percebem contudo que atendem aos interesses transnacionais de grandes empresas do ramo, que desdobram nas escolas um novo mercado para o investimento promissor da tecnologia. Também se esquecem que a implantação foi decidida verticalmente, sem a participação e consulta dos maiores interessados, eles mesmos e seus educandos. Cabendo a estes, apenas, a opção de discutir e descobrir, às vezes diretamente na prática, qual o uso mais conveniente dos instrumentos. Uso que não está vinculado a um projeto global de ensino mas que fica restrito, posteriormente a sua aplicação, às circunstâncias espaço-temporais de sala, laboratório, número de alunos, material renovável, hora-aula e outros condicionantes escolares.

Para TARDY, o que falta ao professor *integrado* "é tomar consciência de si, é fazer a prova de sua relatividade no que

respeita a verdade e tornar a colocar a si mesmo em questão" (40). É necessária mas não suficiente esta tomada de consciência originária em si. É uma atitude típica do humanismo crítico mas que não deve parar aí, sob pena do professor julgar-se responsável único pelo insucesso de seu trabalho, frustrado com suas limitações pessoais, quando, na verdade, as razões são de ordem conjuntural.

No modelo da escola que encontramos na realidade nacional, o papel principal do processo pedagógico, quando é possível exercê-lo com competência e condições, cabe ao professor. Da mesma forma, quando existe e é possível sua utilização, os meios técnicos são recursos para o professor multiplicar suas possibilidades de ação pedagógica e melhorar a qualidade de ensino. Os meios técnicos, por si mesmos, são limitados em suas possibilidades didáticas, do mesmo modo que são limitadas as demais condições do exercício docente.

Adotando a imagem como instrumento de ensino, esta é mais que um recurso didático à mão do professor e mais que um elemento motivacional para os alunos. Se a imagem é vista pelo professor simplesmente como mais um meio técnico disponível para veicular um conteúdo difícil de verbalizar, então o recurso é limitado e volta-se para o modelo tradicional de aula expositiva, de professor prepositivo. Denominamos esta função da imagem de INSTRUMENTAL. É o que ocorre, por exemplo, quando um professor utiliza-se de mapas, diagramas, gráficos, cartazes e ilustrações para facilitar, através da visualização, a comunicação de um conteúdo. Nesses termos, a utilização da

(40) Michel TARDY, op. cit., p. 60.

imagem ou de qualquer outro meio técnico no ensino não representa transformação significativa no processo pedagógico contemporâneo.

Por outro lado, se a imagem é considerada como "*la manera de plantear un problema y de interpretar la significación de sus elementos*"⁽⁴¹⁾, a proposta pedagógica adquire uma orientação diferente. A imagem, como qualquer subproduto dos meios de comunicação social, traz as marcas instrumentais desses meios e reveste-se das características da cultura de massa, no âmbito da qual se desenvolve. Desta feita, considerada como um recurso didático que transcende sua função instrumental e se apresenta como uma forma *tematizada* e particular (de parte) de comunicação *do social* em sala de aula, a imagem, por sua natureza *sígnica*, apresenta os traços da cultura de massa e representa seus determinantes sociais, manifestando-se para o educando e para os pequenos grupos de estudantes na forma de consciência social.

Esta última perspectiva, não expositiva, fundamenta-se no diálogo e, portanto, é centrada não no professor ou no educando mas na *consciência educanda de classe*, na qual os pares constroem o saber. Esta perspectiva pedagógica é o pressuposto básico sobre o qual se fundamenta a proposta de dispor imagens no ensino.

Excluindo-se as diferenças técnicas e estruturais, uma perspectiva de aplicação de imagens próxima a esta é a descrita por Pierre BOURDIEU no artigo "*La photographie, un art moyen*".

(41) Pierre NAVILLE Apud Anne-Marie THIBAUT-LAULAN, *El lenguaje de la imagen*, p. 33.

"La fotografía representaría así un campo privilegiado para aprehender, en lo vivo, esa dialéctica mediante la cual un comportamiento se hace significativo al hacerse comunicable y que se hace comunicable al adquirir un sentido colectivo" (42).

Isto posto, no atual estágio da sociedade, a nosso ver, não se justificam as atitudes irrefletidas de *apocalípticos* ou *integrados* quanto ao uso de imagens no ensino. Mesmo admitindo simplesmente seu caráter instrumental, não se trata de uma arbitrariedade por parte do professor, usar ou não usar imagem. A não ser que se pretenda insistir em um discurso pedagógico redundante, sem ressonância na consciência educanda, quando, à nossa volta, as inúmeras imagens encontradas no dia-a-dia "falam" mais convincentemente.

Carece estudar as vantagens e desvantagens didáticas da utilização de imagens no ensino, sem os vícios ideológicos das posturas radicais do *apocalíptico* e do *integrado*, e revelar sua potencialidade pedagógica como um elemento de tematização do social a ser trazido para análise crítica pelos educandos em sala de aula.

Nem a postura *apocalíptica* de grande parte dos professores, a de rejeitar a imagem no ensino porque se pode perder o controle sobre ela, nem a postura dos *integrados* de submeter-se à imagem porque sua força é inexorável e a imagem está aí para ficar, nenhuma dessas posturas nos convencem.

(42) Pierre BOURDIEU Apud Anne-Marie THIBAUT-LAULAN, op. cit., p. 35.

Portanto, se a imagem é um elemento de tematização da realidade humana e social, que reflete essa realidade e que por sua vez deve ser corretamente lida, é preciso aprender a ler as imagens como se aprende a ler o signo verbal.

CAPÍTULO III

DO MÉTODO PARA ANÁLISE DA IMAGEM

De maneira geral, os métodos das ciências humanas são simplesmente modos de *approach* do sujeito pesquisador ao objeto de sua investigação. São formas de se chegar e circunscrever o objeto mesmo de análise para, a certa distância, sermos capazes de observá-lo a fim de conhecer sua natureza.

Por isso mesmo, temos presente que é impossível a qualquer método uma investida direta no cerne do objeto para conhecê-lo essencialmente. Isto resultaria em uma implosão metodológica do objeto ou, na hipótese menos trágica, corresponderia a uma deformação ideológica, transformando-o em algo diferente, não mais o objeto *passível de se examinar* mas o objeto que se *pretendia analisar*.

Se uma investida direta no bojo do objeto significa um suicídio metodológico, a aproximação do pesquisador, também tem limites ditados por sua ótica social. O caminho para se chegar mais perto do objeto para apreendê-lo e compreendê-lo apresenta rodeios, voltas e desvios, inicialmente indefiníveis, mas que demarcam uma forma de abordagem, um ponto de vista, uma expectativa do investigador sobre o objeto.

Como o objeto não é inerte, o pesquisador tem que "dominá-lo" para assumir uma abordagem mais próxima. Conseqüentemente, altera, transmuda a forma de ser do objeto devido a sua presença de sujeito investigador e devido a sua projeção

(sombra ideológica) sobre o objeto.

Assim, qualquer método das ciências humanas apresenta um componente narcísico (o ponto de vista) quando não vê senão a projeção do que gostaria de ver no objeto, mantendo velada a concretude deste pelo próprio véu da subjetividade.

A realidade do objeto e os métodos de análise que se lhe aplicam não são separáveis. O enfoque metodológico é sempre uma prévia maneira de ver o objeto como gostaríamos que fosse. Com efeito, nossos métodos, em qualquer estágio de aperfeiçoamento que se encontrem, atraíam-nos ao se referirem ao previamente existente em nosso modelo conceitual e não ao objeto em si.

Demonstrando o perigo que implica para o conhecimento esta postura idealista e preconceituosa, Lucien GOLDMANN aponta uma forma de superação quando afirma:

"É a razão pela qual o investigador sempre deve esforçar-se por encontrar a realidade total e concreta, ainda que saiba não poder alcançá-la a não ser de uma maneira parcial e limitada, e para isso esforçar-se (...) por ligar o estudo dos fatos de consciência à sua localização histórica e à sua infra-estrutura econômica e social" (1)

Mas, se é inevitável a contaminação metodológica do objeto pelo sujeito da observação, é necessário explicitar em que medida estamos comprometidos com o método que escolhemos e como nos projetamos e perturbamos, com a própria presença, o

(1) Lucien GOLDMANN, *Ciências humanas e filosofia*, p. 28.

estatuto real do objeto.

Dessa forma, é necessário encontrar um procedimento metodológico, um caminho para cercar nosso objeto de investigação - a IMAGEM, lembrando que a própria maneira de abordar a imagem já condiciona uma postura metodológica e, esta, no processo de análise e desenvolvimento, leva a uma determinada construção do objeto que está sendo analisado.

Esta construção conceitual do objeto pode ser iniciada quando se reconhece as limitações objetivas no emprego do método, isto é, quando se percebe que sempre haverá diferença entre a imagem mesmo e aquilo que da imagem o método consegue apreender. Nesse instante, começamos a transcender a postura metodológica em direção a uma visão de totalidade, não mais centrada apenas no objeto, mas envolvendo o objeto (a imagem), o método, o investigador, a situação social que os contextualiza e os propósitos da investigação.

1. CIRCUNSCREVENDO A IMAGEM

Em nosso caso específico, o problema metodológico se resume à questão: como superar o distanciamento que permanece entre o método teórico que se aproxima do signo icônico, nosso objeto, e a imagem concreta propriamente dita, de modo que coincidam teoria e objeto, permitindo a iluminação recíproca de ambos?

Sendo impossível metodologicamente coincidir teoria e objeto, essa não coincidência deve ser reconhecida, explicitada e dimensionada em nosso trabalho, a fim de que haja alguma condição de verdade no estudo que empreendemos.

Este capítulo se propõe a discutir essa problemática metodológica, tendo consciência de que:

"nem por isso, entretanto, está resolvido o problema de o objeto de estudos não ter sido, de fato, apreendido, mas ter-se construído um simulacro dele, que é confundido com ele, um simulacro que é muito mais o método teórico utilizado do que o próprio objeto" (2).

Inicialmente, um caminho que se apresenta é encarar a imagem em suas interdependências contextuais, considerando ainda o próprio investigador no sistema de relações social, cultural, político, educacional, etc.

Como afirmamos anteriormente, não é tanto a inteligência que procura através de fórmulas e definições, se bem que estas categorias também são importantes para o progresso da investigação, mas os olhos é que devem esforçar-se por captar a real natureza da imagem.

Ao explicitar assim o método, o mesmo deve ter condições suficientes de responder, de modo convincente, as seguintes questões:

O que é imagem? Qual sua natureza concreta?

Qual a relação que existe entre a imagem e a realidade social?

Quais as funções da imagem no contexto da comunicação social?

Que vínculo existe entre a imagem e as ideologias sociais?

(2) FLÁVIO KÖTHE, *A não-circularidade do Círculo de Bakhtine*, p. 19 (sic).

Um método efetivo deve equacionar bem a possibilidade da unidade teoria-prática e apresentar uma abrangência no *approach* capaz de dar conta, ao mesmo tempo, da reflexão teórica (a *Semiologia*, no caso da imagem) e das práticas resultantes (as experiências comunicativas, sociais e educativas com imagens).

Segundo BAKHTIN:

"No início de nosso itinerário, convém propor, ao invés de definições, diretrizes metodológicas: é indispensável, antes de mais nada, conquistar o objeto real de nossa pesquisa, é indispensável isolá-lo de seu contexto e delimitar previamente suas fronteiras" (3).

Entre as muitas abordagens teoricamente possíveis com relação à imagem, duas merecem nossa atenção pela forma de tratamento semiótico que empregam e pelo alcance metodológico que tem conseguido na análise de fatos de linguagem.

A primeira, de vertente francesa, trata "objetivamente" a informação visual da imagem e se vincula exclusivamente a uma *Semiologia* abstrata. Esta abordagem caracteriza-se pela tentativa de aplicar determinados conceitos lingüísticos à informação visual, no intuito de mostrar a possibilidade de elaboração de um novo sistema: o icônico. Tal sistema, mesmo sendo não arbitrário e motivado, apresentaria, dentro de um paralelismo estrutural, dimensões e aspectos equivalentes às do signo lingüístico. Neste enfoque, a imagem é tratada como elemento abstrato, destacada do contexto histórico que a produziu. Trata-se do *enfoque estruturalista*.

(3) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 69.

A segunda abordagem, de vertente russa, jamais perde de vista o contexto que motiva o signo e ocupa-se dele, não apenas como expressão da ideologia dos setores que o produzem, mas como a própria ideologia. Deste ponto de vista de fundamentação mais sociológica, as imagens são consideradas manifestações sígnicas específicas da criação ideológica e se apresentam como um signo dialético, dinâmico e vivo, que se opõe ao "sinal" inerte, ao signo morto, tratado no enfoque estruturalista como um sistema sincrônico abstrato. Trata-se do *enfoque sociológico*.

Embora as duas correntes tenham examinado mais propriamente o signo lingüístico, seus métodos já foram extrapolados para outros fatos de linguagem, o que justifica uma análise de nossa parte e um levantamento dos conceitos que podem ser aplicados ao signo icônico a fim de respondermos as questões anteriores.

2. O Enfoque Estrutural

Como adiantamos, o estruturalismo, enquanto método, traz contribuições para a análise descritiva do signo icônico emprestando seu modelo lingüístico.

Embora Ferdinand de SAUSSURE não tenha tratado diretamente da imagem, suas considerações sobre o signo lingüístico são aplicadas, depois de adaptadas por muitos de seus seguidores, à descrição do signo icônico.

Alguns desses seguidores tentaram mesmo a identifica-

ção de uma "língua" na linguagem da imagem⁽⁴⁾, perguntando sobre a possibilidade de se constituir também uma gramática e um léxico para esta linguagem⁽⁵⁾.

Tais pesquisadores concluíram pela inexistência de uma "língua" na linguagem da imagem devido a impossibilidade de se estabelecer nesta a primeira e a segunda articulação, a do alfabeto e a do léxico, respectivamente. Contudo, aceitaram a imagem como uma linguagem-objeto, isto é, um sistema de articulação de signos passível de descrição a partir de critérios semiológicos tomados por empréstimo da Lingüística.

2.1. Ferdinand de Saussure

O instrumento teórico desenvolvido por FERDINAND DE SAUSSURE em seu Curso de Lingüística Geral avalizou, por seu emprego metodológico, pesquisas de vários autores em campos do saber distintos do lingüístico. O que para SAUSSURE se constituiu simplesmente em uma exigência didática na preparação de suas aulas, isto é, uma etapa obrigatória no trabalho como docente universitário, o acaso fez com que se materializasse em livro póstumo, com a compilação das anotações de alguns alunos e de seus manuscritos, para publicação em 1916.

- (4) Por linguagem da imagem, entendemos o sistema articulado e conexo dos signos icônicos, elementares mas significativos, presentes em uma imagem dada. Sistema que permite a identificação de uma *razão de ser* visual (uma espécie de lei para essa composição) que explica a ordem sistêmica da imagem.
- (5) Para citar alguns exemplos, temos Christian METZ definindo os princípios de uma linguagem cinematográfica e Georges PÉNINOU explicando os diversos códigos lingüísticos da ilustração publicitária. (Cf. Christian METZ, *Linguagem e Cinema* e Idem, *Análise das imagens*, cap. III, respectivamente).

É importante lembrar este fato ocasional para ressaltar o projeto original de SAUSSURE. Segundo CALVET:

"A Lingüística geral era no fundo para ele um instrumento, e não um fim em si: talvez tenhamos inventado uma Lingüística geral autônoma a partir de SAUSSURE, enquanto que, para ele, era apenas uma via de passagem obrigatória para outra coisa" (6).

Seu problema era sobretudo forjar para si um instrumento analítico para trabalhar em domínios variados. Domínios que versavam desde o sistema das vogais nas línguas indo-européias até o genitivo absoluto em sânscrito. Por isso aceitou substituir o professor de Lingüística Geral na Universidade de Genebra, para "desembaraçar o terreno".

À parte a polêmica exegética sobre a legitimidade das fontes e fidelidade das anotações discentes, a análise estrutural, delineada nos estudos de SAUSSURE e formalizada mais tarde na Ciência Lingüística com a publicação do Curso de Lingüística Geral, tem encontrado diversos campos de aplicação inclusive fora da esfera lingüística.

Mesmo tendo SAUSSURE concentrado seus estudos especialmente na espécie de signos arbitrários, a Semiologia, apoiada na vulgata saussuriana, tem motivado seus seguidores a aplicar o modelo lingüístico a outros fatos lingüísticos concretos, às denominadas "linguagens sem língua", isto é, objetos que apresentam também um sistema de significações que permite uma

(6) Louis-Jean CALVET, *Saussure: pró e contra*, p. 44-5.

paração com o modelo lingüístico tais como: a moda, a culinária e, particularmente, aquelas linguagens que envolvem signos icônicos como a cinematográfica, a televisiva e a publicitária.

Portanto, SAUSSURE, especificamente, não abordou o fenômeno da imagem, mas legou aos seus seguidores os fundamentos semiológicos de um método passível de análise da imagem.

Para SAUSSURE, a Lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua encarada em si mesma e por si mesma. Dessa forma, buscando abstrair a língua da prática social, SAUSSURE isola metodologicamente o signo lingüístico do processo evolutivo e histórico (dimensão diacrônica) para estudar a constituição do mesmo em um dado momento (dimensão sincrônica), em interação com outros signos componentes da língua, de modo a descrever seu caráter sistêmico.

Vale ressaltar que SAUSSURE não empregou o termo estrutura com a conotação conceitual cristalizada que hoje encontramos no âmbito do estruturalismo. SAUSSURE preferiu o termo sistema para designar as regras internas segundo as quais uma língua se organiza.

2.2. O Signo Icônico

Assim sendo, SAUSSURE apresenta o signo lingüístico como um sistema elementar, binômico, que apresenta um aspecto perceptível (audível ou legível), o *significante*, a "imagem" acústica do signo, e outro aspecto de natureza conceitual, contratual, o *significado*, o conceito socialmente vinculado ao *significante* e imediatamente trazido à consciência quando aquele é falado ou escrito.

Nos seus passos, os discípulos perguntam se o signo icônico, a imagem, não apresentaria a mesma associação. E res

pondem positivamente. A imagem é um signo não apenas enquanto substitui qualquer coisa ou fato para alguém, a imagem é um signo mais complexo, é um ícone.

No caso da imagem, a associação ocorre entre o aspecto visível do signo icônico, o *significante*, o elemento plástico e visual (representação memorizada pelas vias do sentido da visão) e, o aspecto também conceitual, mas não necessariamente contratural, o *significado* ou os *vários significados* simultâneos que o *significante* suscita na consciência do espectador quando a imagem é exibida.

Desse modo, o *significante* do signo icônico situa-se no plano da expressão e é de natureza material (linhas, pontos, contornos, cores, etc.), enquanto que o *significado* ou a pluralidade de *significados* possíveis (*polissemia*) situam-se no plano lógico do conteúdo, sendo de natureza conceitual e cultural.

Mas o paralelismo que se faz entre o signo lingüístico e o icônico não para aí. O signo lingüístico é arbitrário e imotivado. Sua vinculação s^ígnica com o referente real é fundamentalmente convencional, no duplo aspecto de forma significante (regras alfabéticas e gramaticais) e de conteúdo significativo (instituição de valores simbólicos e sentidos culturais).

Por sua vez, o signo icônico não é arbitrário, nem imotivado mas sugere e mantém uma relação analógica com o referente, embora se distancie formalmente dele. Em outros casos, nos gráficos e figuras estilizadas, o signo icônico preserva simplesmente uma certa familiaridade entre a sua forma e a do referente representado. Analogia que não é simples sinônimo de

semelhança⁽⁷⁾, mas que também não dispensa um grau de convencionalidade, o que significa que a imagem não está livre de regras culturais de representação estética.

Além disso, o *significado* da imagem ultrapassa o conteúdo de representação visual, mesmo para uma imagem elementar, isolada, o que nem sempre acontece no signo lingüístico com a mesma projeção. Isto porque a imagem sempre se apresenta concretamente como "abertura" como signo *aberto* a várias significações, previsíveis e imprevisíveis. Isto que denominaremos como sendo a *polissemia* da imagem e que constitui a riqueza ideológica a se revelar através das possíveis leituras realizadas por um espectador atento.

Outra equivalência ainda refere-se a segmentação do signo lingüístico e do icônico. No âmbito da língua falada ou escrita, as *frases* do discurso (os enunciados) podem ser decompostas em *elementos morfológicos* com *significados* próprios (substantivo, adjetivo, advérbio, pronome, etc.) e relativos (sujeito, objeto, predicado, complemento nominal, etc.) dentro da estrutura gramatical da *frase*. Os *morfemas*, por sua vez, podem ser divididos em *elementos mōrficos* (radical, tema, afixos, etc.) também com *significados* relativos à forma estrutural da *palavra*. Finalmente, a *palavra* pode ser decomponível em *elementos fonéticos*, os *fonemas*, unidades mínimas da língua, ainda portadoras de significação.

(7) A analogia deve ser entendida, não como uma espécie de cópia mágica entre a coisa e a imagem, mas como uma similaridade que é produzida (codificada) para ser aprendida (decodificada). Nesse sentido, é convencionalizada para "parecer" com o referente. Parecência que é sinônimo de *isomorfismo*. Daí, por exemplo, podermos falar em analogia entre a mão e sua linha contornual no papel. (Cf. Umberto ECO, *Tratado Geral de Semiótica*, p. 172-177).

Por transposição, poderíamos pensar também em decompor unidades específicas da imagem? No caso de uma paisagem, por exemplo, uma árvore, um homem, uma nuvem, poderiam ser decompostas em elementos significativos particulares, respectivamente, uma folha, um olho, um contorno?

Suponha-se que a imagem elementar de uma árvore seja separada da imagem geral de uma paisagem. A árvore, isolada da paisagem, perde seu *sentido contextual*: alta, frutífera, frondosa... Emerge apenas um *sentido de base* - uma árvore - um sentido (valor) proveniente do imaginário subjetivo do observador, isto é, um conceito universal de árvore, distante referencialmente da árvore da figura porque exclusivamente abstrato, sem o sentido de contexto.

É no discurso lingüístico que a *palavra*, entre outras formas, adquire sua significação na estrutura da *frase*, a ponto de existirem *palavras* de categorias gramaticais, não substantivas, que só tem significado no contexto gramatical da frase (os pronomes relativos, por exemplo).

Do mesmo modo, no caso de uma paisagem, como sugerimos, no "discurso" emergente da imagem, as *unidades icônicas isoladas* - uma árvore, uma folha, um galho - que podem ter um significado próprio independente do todo da imagem, ganham *significados intra-icônicos* quando se relacionam estruturalmente no contexto interior e global da imagem. Apenas que o limite de decomposição elementar da imagem é mais imediato que o do signo lingüístico e depende de cada signo icônico, pois, não existem unidades mínimas imagéticas que possam compor qualquer imagem, como os *fonemas*.

Por outro lado, a asserção estruturalista de que a

língua é uma entidade autônoma já é um primeiro motivo para, de início, desconfiarmos do estruturalismo como método de análise da imagem. A imagem não pode ser uma entidade autônoma pois vincula-se a um referente real, quase sempre facilmente identificável. O que nos parece incoerência afirmar o contrário ou mesmo não pretender percebê-lo.

Mesmo assim, é importante rever o domínio já analisado pelo estruturalismo com a adoção do modelo lingüístico, devido às muitas pesquisas que aplicaram o método com relativo sucesso na formulação de novas linguagens (vestuário, cinema, culinária, publicidade), permitindo um "distanciamento" metodológico científico e necessário, se bem que parcial, ao se tratar de fenômenos sociais.

Tendo o cuidado para não perder a dimensão social do fenômeno da imagem no contexto da cultura de massa, é preciso compreender o processo de mediação social que sustenta e condiciona a produção de imagens. O instrumental semiológico, derivado da análise estrutural, esclarece a feitura interna da imagem inclusa na cultura de massa. O instrumental sociológico, a partir do semiológico, procura relacionar a estrutura interna, captada no signo, à estrutura social.

Do ponto de vista do estruturalismo, ainda, a transposição da dicotomia *significante-significado* para a imagem transforma-a em simples suporte de uma idéia. Tal transposição pode fazer crer que a imagem serve, como um "veículo", para transmitir uma ou mais idéias, um ou mais *significados*, exteriores a si mesma. Com isso a imagem passa a ser considerada uma *feramenta neutra, sem valor intrínseco nem ideológico*. Seu valor estaria no conteúdo, na idéia comunicada, não na imagem

propriamente. Dessa forma, a imagem seria portadora de uma idéia que teria existência independente do signo que é.

Esta idéia de neutralidade deriva-se do princípio da imanência aplicado à imagem, princípio que se encontra, no caso do signo lingüístico, fundamentado implicitamente por SAUSSURE na distinção entre *langue* e *parole*. Metodologicamente, os pesquisadores estruturalistas consideram o signo icônico separado da produção real de imagens no contexto da comunicação social. O objetivo dos mesmos, a exemplo do que os lingüistas fizeram com o signo lingüístico, é definir, de modo sistemático, a combinatória interna de um signo *típico*, do signo icônico.

BARTHES, por exemplo, buscando resolver esse distanciamento da prática social, propõe admitirmos, sob o significante icônico, uma *corrente flutuante de significados* que, através de subcódigos culturais conhecidos, ancorariam a ideologia "veiculada" pela imagem⁽⁸⁾.

Demonstraremos, no item seguinte, o equívoco de se tratar a imagem como "veículo" da ideologia e os perigos ideológicos conseqüentes.

Por ora, desconfiemos das considerações anteriores que demonstram extrapolações e adaptações metodológicas do enfoque estrutural do signo lingüístico ao campo abstrato do signo icônico.

O fato é que quando se aplica um método sem considerar, com atenção, a gênese social do objeto que se pretende analisar, não se pode esperar que este seja complacente o bas

(8) Cf. Roland BARTHES, *Rhétorique de l'image*, p. 40-51.

tante para se automodificar e se adaptar aos termos que, precisamente, supõem-se descrevê-lo. Ajustar o objeto ao método é desviar-se do objeto mesmo para edificar "outro", formalmente. Criar uma gramática para descrever uma determinada linguagem e depois manipular as regras conceituais a fim de interpretá-la, não fosse ideologicamente falso, é propor o abstrato. A gramática não é a linguagem mas, somente, uma de suas dimensões teóricas.

Considerando uma dinâmica própria na linguagem da imagem, não se pode adotar uma única gramática para descrevê-la, se é que existe uma suficiente, com o risco de aprisioná-la formalmente e deixar de lado seu caráter *polissêmico* que tanto nos interessa no ensino.

Referindo-se à aplicação do método estrutural na análise de uma obra de arte, ECO observa que:

"Temos como que um desossamento progressivo do objeto, primeiro para reduzi-lo a um esqueleto estrutural, e depois para escolher, neste esqueleto, aquelas relações que são comuns a outros esqueletos" (9).

Está claro que de uma posição desse gênero devemos manter um distanciamento crítico para não incorreremos na mesma "dissecação" do signo icônico e tratarmos de "cadáveres" ao invés de imagens "vivas".

Nessa perspectiva, o estruturalismo se apresenta como um método que se esforça por construir um sistema explicativo das articulações de um signo icônico *necessário*, distanciado

(9) Umberto ECO, *Obra aberta*, p. 29.

da imagem *concreta* produzida por um indivíduo ou grupo social em uma situação histórica determinada.

A insuficiência, portanto, está no próprio método.

3. O enfoque sociológico

No item anterior buscamos demonstrar que SAUSSURE e seus seguidores, orientando as pesquisas no plano imanente da língua, deixaram metodologicamente de relacionar o signo ao contexto social. Com isso, escapou-lhes a chance de desenvolver a *Linguística concreta*, da fala e não da língua, em direção à globalizante e pretendida *Semiologia* como "*ciência geral dos signos no seio da vida social*". Ao contrário, concentrando-se no estudo normativo da língua, feito sistema fechado e separado do ato manifesto da fala, tais pesquisadores afastaram-se do campo das relações sociais e dos conflitos de classes, empreendendo o que CALVET denomina um "branqueamento ideológico da língua" e, conseqüentemente, do próprio signo⁽¹⁰⁾.

Se por um lado a maioria dos pesquisadores de orientação estruturalista afirma que a língua é um instrumento social, por outro, não define claramente qual é o estatuto do signo linguístico na sociedade. Tais pesquisadores, não assumem o compromisso ideológico de elaborar a *Semiologia* como uma ciência efetivamente social e não analisam o signo em sua vinculação ao tecido social, com todas as conseqüências metodológicas

(10) Esse ocultamento do aspecto social da língua, cujos problemas sociais eram remetidos a sub-capítulos denominados sócio-linguísticos, passa pelo ocultamento também de autores que de uma maneira ou outra tentaram tratar do tema adotando uma perspectiva social. É o caso de MARR, VOLOCHÍNOV e do próprio BAKHTIN.

que esta postura possa acarretar.

Com efeito, os estruturalistas extraem de maneira dogmática os critérios de pertinência do próprio signo e esquivam-se de referências aos seus produtores e veiculadores no contexto social em que ambos intervêm. Desse ponto de vista, o estruturalismo aparece profundamente a-histórico e politicamente reacionário, pois desconsidera a dinâmica da história e da sociedade e, conseqüentemente, as duas dimensões fundamentais sem as quais o signo é nada: a consciência e a ideologia.

Como observa CALVET:

"O estruturalismo em Lingüística nasce, assim, como uma recusa da Lingüística externa, como uma vontade de abstrair a língua da prática social na qual ela se manifesta, como uma tentativa de fazer dela um objeto exterior à sociedade" (11).

No entanto, denunciando a falsificação no método, isto é, o seu caráter necessariamente ideológico, CALVET continua:

"tirando os seus critérios de pertinência fora do seu objeto, a Lingüística (...) é sempre suspeita de comprometimento ideológico, não é nunca neutra e não o pode ser. Mas pode ser conscientemente parcial e escolher o seu campo" (12).

Essas considerações de CALVET apontam para a contradição que também vimos denunciando. A fim de assumir esse com-

(11) Louis-Jean CALVET, *Saussure:pró e contra*, p. 51.

(12) Idem, Roland BARTHES - *um olhar político sobre o signo*, p.24.

prometimento de modo consciente e evitar a falsidade ideológica, entendemos que a superação metodológica está no estudo do signo vinculado ao campo das relações sociais para a análise concreta da sua pertinência social.

Assim, contrapondo-se ao método estruturalista, é o método sociológico que, a nosso ver, dá conta de maneira satisfatória do fenômeno social do signo. Este revela-se mais adequado para tratar das dimensões - consciência e ideologia - na discussão das determinações político-ideológicas do signo, de modo a ancorar a linguagem na dinâmica social.

3.1. Mikhail Bakhtin

O representante primeiro dessa orientação estritamente sociológica é o filólogo e ensaista MIKHAIL BAKHTIN.

Especialmente em sua obra "*Marxismo e Filosofia da Linguagem*", BAKHTIN expõe a necessidade de uma abordagem marxista, e portanto social, da filosofia da linguagem em contraposição à visão idealista do estruturalismo. Aprofundando-se nas relações entre linguagem e sociedade, apresenta o signo como efeito dialético das mudanças das estruturas sociais. De passagem, BAKHTIN lança os fundamentos para uma Semiologia verdadeiramente social, em contraste àquela decorrente dos estudos de SAUSSURE⁽¹³⁾.

(13) É necessário registrar aqui a controvérsia que existe em torno do nome de BAKHTIN em se admitir como sua a autoria de algumas obras ("*Marxismo e Filosofia da Linguagem*" de 1929, "*o Freudismo*" de 1927, e "*O Método Formalista Aplicado à Crítica Literária. Introdução Crítica à Poética Sociológica*" de 1928) ou de atribuir a seus discípulos V.N. VOLOCHÍNOV (as duas primeiras) e P.N. MEDVIÉDIEV (a última). Segundo biógrafos, BAKHTIN, de caráter intransigente, tinha sérios embaraços com as exigências impostas pelos editores para a publicação de suas obras. Enfermo e impossibilitado de trabalhar, comenta-se que seus discípulos teriam oferecido seus nomes para divulgar as teses instigantes do mestre de forma a ajudá-lo financeiramente. É difícil, ainda segundo os biógrafos, precisar quais partes da obra se devem a BAKHTIN ou a um e a outro discípulo, já que formavam um grupo afinado intelectualmente (o círculo de BAKHTIN) com idéias inovadoras para a época. Aceitaremos o testemunho direto de VIATCHESLAV IVÁNOV, amigo e aluno de BAKHTIN, que confirma a paternidade intelectual das obras do mestre. Além disso, o conteúdo destas obras se caracteriza pelas convicções marxistas de BAKHTIN, presentes na linha de outras publicações, reconhecidamente de sua autoria: "*Problemas da Poética de Dostoievski*" de 1929 e "*A Obra de François Rabelais e a Cultura Popular da Idade Média e da Renascença*" de 1965 (ano de publicação).

Já em 1929, BAKHTIN refuta a orientação do pensamento filosófico-lingüístico de seus compatriotas que fincavam raízes no racionalismo de Descartes e Leibniz, orientação que denomina *objetivismo abstrato*. Com isso, antecipa em alguns anos a crítica à Lingüística estrutural então nascente⁽¹⁴⁾.

Criticando os pesquisadores de orientação racionalista, BAKHTIN faz ver que a estes:

"(...) o que interessa não é a relação do signo com a realidade refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a **relação de signo para signo** no interior de um sistema **fechado**, e não obstante aceito e integrado"⁽¹⁵⁾.

Alguns desses pesquisadores propendem a considerar o ponto de vista do indivíduo receptor do signo, mas nunca analisam o ponto de vista do criador do signo, o ponto de vista do sujeito que exprime sua vida interior através de signos exteriores, forjados socialmente. A esses pesquisadores, impregnados pelo espírito matemático do racionalismo, só interessa a lógica interna do sistema de signos.

Detendo-se de forma objetiva e sistemática nas concepções filosófico-lingüísticas de SAUSSURE, BAKHTIN denuncia as contradições encontradas no interior do próprio estruturalismo, isto é, contradições no sistema de oposição língua/fala, sincronia/diacronia e outros binômios estruturalistas. Mas,

(14) Vale lembrar aqui que o Curso de Lingüística Geral de Saussure foi publicado em 1916, portanto, treze anos antes da referida crítica.

(15) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 83.

mesmo admitindo certa relevância no método de SAUSSURE, na descrição da língua e sistematização dos conceitos abstrato-formais dela extraídos, BAKHTIN rechaça a tese fundamental da escola de Genebra, o PROTON PSEUDOS, de que a *língua* se contrapõe à *fala* como o *social* ao *individual*.

Essa tese opõe-se metodologicamente à possibilidade de abordar a língua e seus signos na real perspectiva histórica (dimensão diacrônica) e mesmo de reconhecer na formação do sistema (dimensão sincrônica) a presença atuante da consciência individual e coletiva dos sujeitos produtores e veiculadores de signos. Pois, para os representantes do objetivismo abstrato, "*a história é um domínio irracional que corrompe a pureza lógica do sistema lingüístico*" (16).

Em contraposição, BAKHTIN convida-nos a adotar o ponto de vista do indivíduo falante para observarmos que:

"O sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade lingüística em um dado momento da história. Objetivamente, esse sistema não existe em nenhum verdadeiro momento da história" (17).

Assim, ao considerarmos a perspectiva do contexto social, perceberemos que não existe a língua normativa abstrata, admitida pelos partidários do "objetivismo abstrato", e sim a língua viva, ininterruptamente evolutiva, que depende desse contexto e da fala dos sujeitos participantes do ato social da

(16) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 88

(17) Idem, ibidem, p. 91

comunicação. Portanto, o sistema sincrônico não corresponde a nenhum momento efetivo do processo de evolução da língua, é pura ficção, ou, hipoteticamente, apenas serve de escala convencional para registrar os desvios que se produzem a cada momento no tempo.

Por sua vez, o sujeito receptor, também interlocutor no processo dinâmico da comunicação, participando da mesma comunidade lingüística, no mesmo momento histórico que o locutor, "considera a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo" (18). Com efeito, não existe o caráter de sinalidade pura da língua no ato efetivo da interlocução. O sinal, como um instrumento técnico, é uma entidade de conteúdo fixo, passível de identificação, que difere do signo porque não pode, como este, substituir e significar nada. A passagem do sinal para o signo se faz pela apreensão da orientação valorativa que o contexto e os interlocutores conferem ao sinal; isto presume um progresso na significação do signo e não uma cristalização semântica do mesmo como se fosse um elemento inerte de um sistema, "*uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo*".

Dessa forma, o que se manifesta objetivamente no processo de comunicação social é o *sentido* da enunciação, verdadeiro ou falso, agradável ou desagradável, relevante ou banal, que leva os sujeitos à compreensão e não simples reconhecimento. Essa enunciação induz uma réplica potencial dos envolvidos, como elos de uma cadeia de atos de fala em situações so

(18) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 93.

ciais concretas e originais.

Referindo-se ainda ao signo lingüístico, BAKHTIN é categórico ao afirmar que a compreensão dos signos no processo de comunicação deve coincidir com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido e não simplesmente da forma como foi dito. Disso resulta que o componente de 'sinalidade' é dialeticamente deslocado, absorvido pela nova qualidade do signo através da significação, para o material semiótico, em suma, para os valores sociais e ideológicos.

A partir da constatação de que *não existem signos sem ideologia*, BAKHTIN declara que um signo é sempre criado por uma função ideológica específica, em um contexto social específico e inevitavelmente dele inseparável. O signo se forja na prática comunicativa entre sujeitos sociais e essa prática mergulha na ideologia, ideologia que se faz presente nesses signos.

Isto não quer dizer que a ideologia preexiste aos signos como um substrato da consciência, como uma "idéia" a inspirar o signo. A ideologia é o material simbólico do signo sem o qual este perde seu caráter de significação social, permanecendo na esfera da "sinalidade pura". Postulada essa dialética entre signo e ideologia podemos adiantar também que *sem signos não há ideologia*. Segundo BAKHTIN:

"O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico" (19).

(19) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 32.

Passemos então às teses que BAKHTIN contrapõe ao enfoque estrutural da Lingüística de SAUSSURE e que nos orientam para uma abordagem sociológica do signo e, conseqüentemente, da imagem.

Vale ressaltar novamente que BAKHTIN, da mesma forma que SAUSSURE, não tratou exclusivamente do signo icônico, ocupando-se sobretudo do signo lingüístico. Contudo, suas teses a respeito do signo em geral, permitem-nos extrapolar as considerações para o estudo do signo icônico a fim de analisarmos a imagem do ponto de vista sociológico.

Limitar-nos-emos, portanto, à abordagem de algumas das suas descobertas que se referem mais de perto à problemática do signo icônico que estamos focalizando.

3.2. O signo, a ideologia e a consciência.

Para BAKHTIN, um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo. Mas, enquanto o corpo físico, o instrumento de produção ou o produto de consumo vale por si próprio, isto é, "*não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza*", um produto ideológico "*possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo*" (20). Falando de outra forma, um produto qualquer pode se transformar em produto ideológico quando ultrapassar respectivamente sua própria natureza material, instrumental ou funcional e acolher um sentido sociológico, passando a ser um signo.

(20) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 30.

A passagem do objeto ao signo ocorre quando um grupo ou uma classe social concentra sua atenção e interesse sobre determinado objeto e, conseqüentemente, este adquire um valor específico, indicativo de uma orientação social. O objeto entra no horizonte social da comunidade, de forma a desencadear uma reação semiótica-ideológica. Para que isso aconteça, é indispensável que o objeto esteja, temporária ou permanentemente, ligado às condições sócio-econômicas essenciais do grupo e represente um caráter de imprescindibilidade e importância para as bases materiais da existência do grupo.

Exemplificando. Um satélite natural, a lua, pode representar para uma equipe de cientistas o princípio de inércia e, enquanto representação valorizada pelo conceito newtoniano, constituir-se em um signo⁽²¹⁾. Uma foice e um martelo, simples instrumentos de produção, podem transformar-se em emblemas do marxismo para a coletividade soviética, da mesma forma que os produtos de consumo, pão e vinho, revestem-se de significado religioso e litúrgico no sacramento da Eucaristia para a comunidade cristã.

Em todos esses casos, um objeto natural ou artificial particularizou-se como produto ideológico, isto é, como signo, porque ultrapassou suas características intrínsecas (respectivamente, de astro físico, de instrumento, de alimento) e adquiriu, no intercurso de um grupo social, uma orientação valora-

(21) Concretamente, a lua nunca aparece como *coisa*, ser em si. Sempre que entra no horizonte social de um grupo ou comunidade é como *signo*. Por exemplo: a lua dos namorados, a do poeta, a do agricultor, a do homem primitivo, em cada caso a lua apresenta um valor signico pertinente à situação dos indivíduos envolvidos.

tiva, um índice de valor, reflexo da ideologia do grupo.

Dessa forma, afirma BAKHTIN:

"Portanto, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo dos signos" (22).

Aderente à realidade material há uma outra realidade que a reveste de valores sociais, a realidade sîgnica, lugar do encontro das consciências, lugar do confronto dos interesses de classe e da atualização da ideologia.

Assim, todo signo, como parte de um mecanismo social organizado, é o resultado de um intercurso social onde um mero artefato físico (um som, uma forma, uma cor, um gesto, um objeto qualquer), sem deixar de fazer parte da realidade material, transforma-se em produto ideológico, participando enquanto tal de uma outra realidade (científica, religiosa, artística, política...) na esfera ideológica.

É interessante assinalar que BAKHTIN amplia o universo dos signos englobando não só, obviamente, os signos lingüísticos (23) e os produtos estritamente culturais e artísticos,

(22) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 32.

(23) Para BAKHTIN, o signo lingüístico é o "material semiótico da vida interior, da consciência". Na verdade, a consciência não poderia existir e se desenvolver se não dispusesse de um material flexível e circulável pelo corpo. A palavra, funcionando como signo interior (idéia) é a única modalidade sîgnica que tem livre circulação no interior do psiquismo humano.

mas tudo que possa ter para um indivíduo ou grupo, em algum momento e numa determinada situação social um valor ideológico⁽²⁴⁾.

Nessa perspectiva ampliada do signo, tomemos como exemplo um artefato simples, como uma caneta, para analisar os desdobramentos que o postulado bakhtiniano da correspondência entre signo e ideologia sugere.

Temos que, não apenas a rubrica ou a marca no corpo da caneta são respectivamente signos lingüísticos indicadores de propriedade e de fabricação que permitem ao dono distingui-la das demais canetas e destacá-la pela *griffe* mas, enquanto instrumento de trabalho, a caneta pode ser signo de escolaridade (alfabetização), de cunho profissional ou até mesmo de 'nível' de intelectualidade, isto é, *índices sociais de valor*, índices ideológicos. Esse exemplo reforça a tese de BAKHTIN de que todo produto resultante de um processo ideológico é um signo e que *sem signos não existe ideologia*.

Com efeito, a ideologia é a esfera da realidade dos signos. O lugar do ideológico é o material social particular dos signos criados pelo homem. Mais concretamente, são produtos ideológicos, e portanto signo, palavras, imagens, gestos, formas, todo tipo de objeto e até mesmo fatos valorizados na dinâmica da história por grupos sociais organizados, constituin

(24) Mesmo correspondendo e justapondo-se as realidades material e sîgnica, existe sempre uma linha de demarcação entre elas, percebida quando se faz um pequeno esforço para apreender a realidade material distinta do valor ideológico. Apenas o signo lingüístico não permite essa separação porque o mesmo aparece no psiquismo como idéia (signo interior) sempre associada, em unidade dialética, à palavra (signo exterior). A primeira manifestação é de natureza semiótica, imaterial, flexível e circulável no psiquismo, como já vimos. A segunda manifestação é de natureza dialógica, socialmente viva, expressiva, materializada no contacto entre *vozes-consciências*.

do-se no material semiótico de comunicação e interação desses grupos.

Como declara BAKHTIN:

"Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas" (25).

Postulada essa correspondência entre o universo dos signos e o universo ideológico, podemos inferir um primeiro princípio metodológico para a análise semiótica do signo. Trata-se de não divorciar o estudo das ideologias da realidade material do signo sob pena de se embrenhar no campo fluido do estudo da consciência individual, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista.

Isto posto, ressaltemos aqui a tese marxista de que a consciência individual é um fato sócio-ideológico, resultado da convivência social dos signos. Logo, a única definição objetiva possível de consciência é de ordem sociológica.

É o social que molda a consciência e não existe consciência *a priori*, natural, metafísica, transcendental ou exclusivamente psicológica que não seja derivada da condição social do indivíduo, que não reflita a marca histórica da situação sócio-econômico-psico-cultural desse indivíduo.

Assim, se a consciência adquire forma e conteúdo no material semiótico dos signos veiculados por um grupo organizado

(25) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 59.

no curso de suas relações sociais, a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada.

Nas palavras de BAKHTIN:

"A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos" (26).

Portanto, a consciência não é etérea nem espiritual, ao contrário, só pode se afirmar como realidade no ato concreto da comunicação social, *"mediante a encarnação material em signos"*. Daí podermos afirmar também que *sem signos não haveria consciência*.

Se os fenômenos ideológicos da consciência individual estão ligados às condições e às formas da comunicação social, a existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. Logo, longe de ser uma realidade isolada, independente, egocêntrica, a consciência mais que um estado é um exercício de significação social. Procedentemente, deve manifestar-se no terreno semiótico, na malha sígnica do processo comunicativo.

Estamos em condições agora de mostrar a correspondência e as implicações que existem entre consciência, ideologia e signo.

(26) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 36.

A realidade da consciência (psiquismo subjetivo individual) e a realidade da esfera dos signos (ideologia em sentido restrito) participam do território semiótico comum. A fronteira entre o psíquico e o ideológico, do ponto de vista do ideológico, não existe. Há apenas uma diferença de grau. No íntimo da consciência, o componente valorativo é percebido de modo confuso, através da introspecção ou via signo lingüístico. Este último apresenta maior flexibilidade e fluidez no interior do psíquico do que qualquer outro signo de natureza mais material.

A realidade interior da consciência, de natureza essencialmente sîgnica, confronta-se dialeticamente com a realidade exterior, a esfera social também sîgnica, que o psiquismo reflete de uma maneira ou de outra.

Contudo, ressalta BAKHTIN:

"Por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, na fronteira dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas esse encontro não é físico: o organismo e o mundo encontram-se no signo" (27).

Nesse encontro, decorrente da visitação da consciência ao mundo, pouco a pouco o pensamento toma forma, apoiando-se no material sîgnico diversificado do sistema ideológico, principalmente nos signos lingüísticos que foram assimilados anteriormente e que o constituem.

(27) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 49.

Do mesmo modo, as comunicações sígnicas - diálogos, falas, enunciações - exteriorizadas socialmente, participam de um contexto ideológico mais geral correspondente à situação social dos indivíduos participantes, pertencentes a um dado grupo, em uma época determinada.

Dessa forma, toda expressão semiótica exterior pode assumir duas orientações a partir do próprio sujeito emitente: em direção a si mesmo (consciência subjetiva), em direção aos valores sociais do grupo a que pertence (consciência social - ideologia).

Disso decorre o segundo princípio metodológico de BAKHTIN para a análise semiótica: *a associação do signo às formas concretas de comunicação social, pois, o signo não tem existência própria a não ser na forma de material semiótico, como realidade expressa e comunicada em um sistema social organizado.*

Mas aqui surge outra questão que nos remete a uma verificação mais profunda do processo de significação social do signo. Sendo a consciência produto e não fonte de signos, de que forma ela expressa os sentidos que a dinâmica social empreende, através dos signos, aos grupos sociais? Como o primeiro grupo organizado percebeu os primeiros sentidos ideológicos?

Podemos responder de imediato que não foi a consciência que atribuiu o sentido ao signo mas que, através da circulação social do signo, de um sinal ou objeto qualquer valorizado pelo grupo, a consciência apresenta (*reflete*) e ao mesmo tempo representa (*refrata*) os sentidos que foram valorizados no terreno social da comunicação. Esses dois sentidos de orien

tação do signo: o sentido próprio da natureza do objeto referente ao qual substitui (o sentido funcional, no exemplo da caneta) e o sentido acrescido pelo fato de ter sido valorizado pelo grupo social (o sentido de valor de classe: ser alfabetizado, ter *status*, etc.) caracterizam as duas formas de significação - *reflexão* e *refração* - que passamos a tratar no item seguinte, em direção ao último princípio metodológico segundo BAKHTIN.

3.3. Reflexão e refração no signo

Vimos no item anterior que o signo não é um sinal inerte que advem da análise abstrata de uma linguagem segundo um corte sincrônico, como pretendiam os estruturalistas. Ao contrário, o signo, qualquer signo e o contexto social em que surge estão indissoluvelmente ligados. Da mesma forma que o contexto é dinâmico, o signo também é vivo, denso, móvel e plurivalente; forjado no terreno movediço do social, o signo guarda uma relação dialética com o mesmo.

Vimos ainda que os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, por sua vez, modelados pelos signos através do encontro das consciências no confronto social. Dessa forma, o signo é o lugar da "individação" (28) da consciência,

(28) O termo é emprestado de PLOTINO no sentido de "realização de uma essência particular através das formas" (Cf. F.J. THONARD, *Compêndio de História da Filosofia*, p. 175). Somente que para nós, a "essência", a matéria, é o social; enquanto as formas aparecem como signos interiores (idéia, pensamento) e exteriores (palavras, imagens, ideologia). A consciência é pois o subproduto receptivo de todas as formas signíficas, não tendo ela própria forma alguma.

isto é, da *realização da consciência através da materialização da ideologia*. Em suma, o signo é o lugar da atualização da comunicação semiótica a respeito da realidade social.

Mas como ocorre essa atualização? Como nos referimos anteriormente, essa atualização ocorre no processo de significação social, através da *reflexão* e da *refração* do signo.

Até esta parte de nosso trabalho sinonimizamos as ações de *reflexão* e *refração* do signo, respectivamente, por apresentação e representação da realidade, sem aprofundar tal processo de significação. Entretanto, até pelo número de vezes que incide na obra de BAKHTIN, as ações representadas pelos verbos *refletir* e *refratar* merecem um exame mais minudente, já que se aplicam às funções do signo ou de qualquer produto ideológico. Como veremos a seguir, tais funções caracterizam duas importantes categorias na análise semiológica.

BAKHTIN nos diz que um produto ideológico, mesmo fazendo parte de uma realidade natural ou social, "*também **reflete e refrata** uma outra realidade, que lhe é exterior*" (29). Poucas linhas depois acrescenta que um objeto físico qualquer pode converter-se em signo e, "*sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a **refletir** e a **refratar**, numa certa medida uma outra realidade*".

A partir dessas idéias podemos destacar que:

a) a função de *reflexão* do signo corresponde a apresentação de uma realidade, a realidade do referente, de maneira a refletir (espelhar) o sentido original do mesmo, possibilitando sua apreensão cognitiva pelos sujeitos sociais;

(29) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 31 (grifo adicionado).

b) a função de *refração* do signo, dialeticamente associada à função de *reflexão*, corresponde ao acréscimo de sentido ou modificação (desvio) do sentido original, segundo uma nova orientação estabelecida pelos veiculadores do signo no âmbito do horizonte social.

A função de *reflexão* orienta o sentido do signo para a realidade ontológica do referente, enquanto a função de *refração* orienta-o para a realidade social, para o contexto em que se encontram referente, signo e consciência. As duas funções são concorrentes e simultâneas, a separação que se faz, teoricamente, é uma abstração.

A fim de explicitar melhor essas funções, retomemos o exemplo dos instrumentos de produção (a foice e o martelo) que se transformam em signos para um grupo social (a coletividade soviética), *refletindo* e *refratando* um outro sentido.

A função de *reflexão* do signo corresponde à apresentação fiel do ser da realidade do referente (a foice ou o martelo) de maneira a informar o sentido original do mesmo (instrumento agrícola ou instrumento industrial) e assegurar o reconhecimento dos interlocutores no processo comunicativo. Essa correspondência é resultado de uma correlação consensual e primária a partir de uma vivência pragmática dos objetos referentes. A função de *refração* do signo, ao mesmo tempo e dialeticamente associada à significação primária, corresponde a um acréscimo de sentido ao ser da realidade do referente (instrumentos de trabalho), segundo uma reorientação valorizada (instrumentos de trabalho de uma classe - o proletariado) a partir de um ponto de vista social inevitável dos manipuladores e veiculadores do signo, ponto de vista que induz à compreensão da

condição social, à consciência de classe. Essa correspondência é resultado de uma correlação convencional, estabelecida nas condições ideológicas de existência do grupo produtor dos signos.

Nas palavras de BAKHTIN:

"Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc" (30).

Desse modo, a função de *reflexão* do signo informa acerca do *déjà vu*, do conhecido da realidade original do referente, apresentando seu sentido primário, funcional, elementar, enquanto que a função de *refração*, inerente àquela primeira, traduz ao mesmo tempo essa realidade revestida de valores grupais, sociais, enfim, de classe. Esses valores reorientam (*refratam*) o sentido original, resultando uma outra realidade, a *realidade ideologizada*.

É preciso ressaltar novamente que não se trata de uma "outra" realidade mas da mesma realidade do referente, a realidade ontológica, elevada ao nível semiótico e ideológico por ser essencialmente social.

Então, todo signo possui sempre as duas funções dialeticamente implicativas, como dois vetores complementares de orientação de sentido: um buscando o sentido original do referente, outro buscando o sentido social acerca do mesmo. Nenhum dos dois, entretanto, anula o outro completamente mas,

(30) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 32.

ambos permanecem em equilíbrio dinâmico na gangorra da comunicação social. Embora, nessa dinâmica, vez por outra, momentaneamente, uma função possa se sobrepor ou encobrir a outra a fim de traduzir ou impor claramente um sentido estrito, peculiar a uma situação.

Assim, por exemplo, um signo icônico (uma foto nítida e ampliada em tamanho natural), por suas características claramente analógicas, pode *refletir* (espelhar) um sentido original muito próximo do referente real, dissimulando, por momentos, seu sentido social. Por outro lado, um signo pode ser totalmente voltado para o seu sentido social e quase nada refletir do seu referente original. É o que ocorre com um signo convencionado exclusivamente por um grupo determinado, um signo simbólico, capaz de adquirir como que uma existência autônoma do referente real. É o caso das letras do alfabeto, de certos sinais de trânsito, de logotipos publicitários que se constituem símbolos repletos de valores ideológicos que recobrem seu sentido original. No primeiro caso, na fotografia "realista", temos a prevalência da função de *reflexão* do signo atenuando a função de *refração*. No segundo exemplo, nos símbolos, temos a função de *refração* sobrepondo-se àquela.

Mas mesmo no primeiro caso, na foto reprodutora do real, podemos perceber o sentido *refratado* no signo icônico ao detectar o ângulo de visão do fotógrafo que revela subjacentemente seu ponto de vista pessoal, sua escolha particular de enquadramento, em última instância, sua situação social e ideológica no ato de fotografar.

Do mesmo modo, em um discurso político densamente simbólico, cujo objetivo ideológico seja distorcer completamente

os fatos da realidade a ponto de substituí-la, aqui sim, por uma "outra" totalmente falsa, mesmo neste caso, pode-se divisar nuances do sentido verdadeiro do referente real, revelados no discurso que pretende ocultá-lo. Ou seja, é possível entrever nos signos *refratados* contradições que apontam para o sentido *refletido*.

A escolha por BAKHTIN dos termos *reflexão* e *refração* para caracterizar as funções essenciais do signo sugere também a nós um paralelo com os fenômenos homônimos da luz, estudados segundo a perspectiva da Ótica Geométrica.

Desse modo temos que a função de *reflexão* do signo - como a luz no espelho - consiste em *refletir*, espelhar de modo fiel o ser real, a 'imagem' do objeto referente; enquanto que a função de *refração* do signo - como a luz branca incidente no prisma - corresponde ao desvio, à *inflexão*, à *decomposição* do ser real do referente em ser ideológico, segundo um espectro de *índices sociais de valor*.

Dessa comparação livre tiramos que todo signo tem uma dupla maneira de significar a realidade a qual se refere: *apresentar* a realidade *refletindo-a* de uma forma referencial, *constativa* e, ao mesmo tempo, *representar* a realidade, *refratando-a* de uma forma ideológica, valorativa, permeada de interesses *individuais* e de classe, *sob o prisma social*.

Como indaga BAKHTIN:

"o ser, refletido no signo, não apenas nele se *reflete*, mas também se *refrata*. O que é que determina esta *refração* do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica,

ou seja, a luta de classes" (31).

Como já nos referimos, a passagem do ser do objeto ao ser do signo processa-se externamente no confronto dialético das consciências individuais no terreno social. É nesta passagem que ocorre a criação semiótica do novo elemento da realidade, do signo propriamente dito, associado ao horizonte social do indivíduo ou grupo criador e que *reflete e refrata* esse horizonte.

O signo, portanto, surge e se desenvolve externamente no terreno social, determinado pelo confronto de valores dos sujeitos participantes e não como produto da consciência individual de um desses sujeitos. "*Os signos são emergem, **decididamente**, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra*" (32).

A partir de um conjunto complexo de objetos (produtos naturais, tecnológicos ou de consumo), um sujeito ou um grupo determinado, a fim de expressar o seu próprio sentido da realidade a outros sujeitos, elege e confere a um ou mais desses objetos um *índice de valor* que representa a direção social que pretende imprimir à realidade. Além disso, a dificuldade de se apresentar sempre o objeto significativo diretamente aos interlocutores no processo de comunicação, faz com que os sujeitos produzam, convencionalmente, outros signos mais fluentes e circuláveis, signos vicários, *simbólicos* ou *icônicos*, que espelhem (*reflitam*), de modo cognitivo, o conteúdo original, primário e real do referente.

(31) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p.46.

(32) idem, ibidem, p. 34.

Assim, todo signo possui ao menos uma informação consensual do grupo que o criou, o conteúdo referencial a respeito da realidade ou de parte dela. O signo serve para disseminar essa informação, feito uma mensagem implícita, traduzindo-a para que o entendimento básico dos sujeitos possibilite uma comunicação efetiva.

Trata-se da primeira função do signo, a função elementar de *reflexão*, que se refere à apresentação da realidade de uma maneira próxima, familiar e "conforme" o sentido do referente. Entendida esta conformidade não no sentido analógico ou ontológico, mas segundo uma associação convencional estabelecida socialmente, de forma que um sujeito qualquer possa apreender e compreender a informação sobre o referente. Em outras palavras, a função de *reflexão* é a tentativa de usar o signo de uma maneira que "substitua" o referente que se quer apresentar, dentro de um quadro semiótico que garanta o reconhecimento do mesmo.

Contudo, nesse processo de escolha, produção e expressão do signo para apresentar a realidade a um ou mais indivíduos intervêm, de modo inevitável, a ótica subjetiva e idiossincrásica do sujeito. Por isso mesmo, por se tratar de sujeito ligado a uma história coletiva e a uma classe social, essa ótica é sempre sócio-ideológica, do mesmo modo que sua consciência individual. Nessa perspectiva, o ser da informação do signo é deformado, representando o conteúdo do referente segundo o ponto de vista da classe do sujeito. Temos, com isso, a função de *refração* do signo que representa o ser da realidade referente, segundo a reorientação valorativa da visão de classe, da posição social e da situação mesma no ato comunicativo.

BAKHTIN nos lembra ainda que:

"Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral" (33).

Esse modo de orientação corresponde, voltando à analogia com o fenômeno ótico, ao ângulo de refração, ao ângulo de desvio. Isto é, dependendo do índice de refração do meio dióptrico, um raio de luz desvia-se mais ou menos afastando-se da direção inicial. Do mesmo modo, dependendo do índice de valor que o indivíduo ou grupo pretende atribuir à realidade apresentada, segundo seus interesses materiais e sociais, essa realidade é representada e desviada de sua orientação real para uma outra orientação ideologizada. Não é a realidade que é deformada, mas o ser da realidade presente no signo que é. A realidade mesma não pode ser deformada ideologicamente, apenas transformada pela práxis humana em outra realidade mais evoluída. A realidade significada e ideologizada dos signos é que pode ser deformada semioticamente, inclusive sob pena de se incorrer em intrincadas contradições. Isto porque, sendo o signo flexível e polissêmico, adapta-se aos interesses de classe do sujeito produtor ou veiculador, via função de refração.

(33) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 33.

A função de *refração*, portanto, consiste em desviar o sentido constativo ou dêitico do signo, sentido experienciado e percebido na vivência familiar da realidade, para um outro sentido ideológico, segundo uma convenção de *índices sociais de valor*, estabelecidos a partir de interesses do indivíduo e de seu grupo. Com a função de *refração* reorienta-se o valor designativo, já *refletido* no ser do signo, para um outro valor simbólico exclusivo, conforme o código da comunidade semiótica a que pertence o indivíduo.

Desse modo, as funções inerentes e concomitantes de *reflexão* e *refração* do signo estão vinculadas, em menor ou maior grau respectivamente, à utilização de um referido código; código que depende do contexto do ato comunicativo e do interesse de um grupo no processo de valorização do signo.

Assim, não pode existir um signo que reflita, com perfeita similaridade, o sentido real do referente. Mesmo no caso do signo icônico, analógico e motivado (a foto nítida em tamanho natural), sempre haverá um sentido valorativo devido ao emprego do código emprestado do grupo social.

Sob uma tal perspectiva de análise de valores, podemos falar em uma *ética do signo*. De fato, o signo revela um pouco de verdade da realidade mas não a verdade da coisa, do fato ou de qualquer referente que seja, que permanece irredutível em seu estatuto ontológico. Na verdade, o signo revela a verdade da linguagem e do sujeito que a utiliza, isto é, a verdade relativa ao momento histórico e às condições sociais de sua proveniência.

Se a análise semiótica do signo mostra o campo de interesse do indivíduo produtor, fica claro que o signo não esgota

o ser da realidade no processo de significação, nem poderia. Se ocorresse esse absurdo teríamos uma pobre tautologia, pois, signo e referente seriam idênticos.

Por outro lado, o signo não fica aquém da realidade referente; não é mais pobre de sentido que esta, carecendo de conteúdo real ou revelando hiatos epistemológicos. O processo dialético, em que se constitui a operação de significação do real no signo, torna-o mais denso de ideologia porque reveste-o de valores sociais.

Refletido e refratado segundo os códigos sociais que dispõe o grupo produtor, o signo excede as possibilidades de simples representação da realidade, significando-a, isto é, valorizando-a dentro do universo ideológico. Tal processo dialético, enriquecedor temático e semântico do signo, prepara a análise semiótica para o *efeito polissêmico* do signo e predispõe o analista para uma *leitura aberta* do mesmo.

Um sujeito, ao se lhe deparar um signo, quer perceber o referente que o mesmo *reflete*, quer atravessar o signo (como se fosse uma janela) e apreender propriamente a realidade, anulando o signo ao transformá-lo em simples meio. Essa transparência pretendida no signo não existe porque o signo também *refrata* e desvia o ser do referente real. Antes que o signo tome o lugar do referente, há o contexto efetivo da comunicação interindividual, nesta, há o lugar social da linguagem que traduz o referente e, nesta última, ainda, o lugar semiótico do signo que também é codificado socialmente.

Estas três instâncias condicionantes e determinantes na formulação do signo demonstram que o signo não é uma cópia da realidade mas um acréscimo a ela, uma espécie de vestimenta

que recobre de valores ideológicos os sentidos primários e originais. Dessa maneira, a produção sígnica não anula ou substitui simplesmente a realidade mas traduz uma outra realidade aderente, a realidade sígnica, valorizada, codificada e, portanto, ideológica.

O que equivale dizer, resumindo, que o signo, além de *refletir* a realidade, *refrata* a maneira social de ser da realidade para um determinado grupo na história. Enfim, não vemos mais o signo como um elemento inerte e lógico de um sistema cristalino mas como um artefato dinâmico vinculado ao intercurso social. Isto posto, temos que o verdadeiro estatuto do signo é de natureza sócio-ideológica.

3.4. Diretrizes para a análise do signo

No início deste capítulo, tecemos críticas ao método estruturalista porque, na verdade, buscando erigir um ponto de vista neutro, simplesmente epistemológico e sistêmico, afastou-se da problemática da comunicação social, exaurindo o signo da sua densidade ideológica. Por sua vez, o método sociológico, desenvolvendo analiticamente as categorias conceituais da consciência, ideologia e significação (*reflexão* e *refração*), contempla, de maneira a nosso ver coerente, as dimensões do signo no âmbito concreto da comunicação social.

Por quanto dissemos até agora sobre as idéias de BAKHTIN, não podemos deixar de concordar com suas observações normativas para o tratamento metodológico dos signos no seio da vida social. A saber:

"1º Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da 'consciência' ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).

2º Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizado e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3º Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura)" (34).

Desse modo, vincular a ideologia à realidade material do signo, vincular o signo aos sistemas de comunicação social e estes às formas concretas e materiais (infra-estruturais) da sociedade: este é o procedimento que empregaremos, a seguir, na análise específica do estatuto do signo icônico.

34) Mikhail BAKHTIN, op. cit., p. 44.

CAPÍTULO IV

DO ESTATUTO SEMIOLÓGICO DA IMAGEM

Desde o início desta dissertação temos presente que, à medida que desenvolvêssemos os procedimentos metodológicos, construiríamos também o objeto de nossa investigação - a imagem. Se antecipamos uma definição de imagem foi para especificar de que objeto falávamos de modo que pudéssemos circunscrevê-lo, teoricamente, em direção a um estudo científico e mais global do signo icônico.

Com os fundamentos semiológicos discutidos no capítulo anterior, sobretudo aqueles propostos por BAKHTIN, estamos agora em condições de retomar questões específicas acerca da imagem. Com isso, pretendemos assinalar as perspectivas de análise da imagem para um tratamento possível (leitura) no âmbito pedagógico.

Como primeira questão recolocamos o problema do estatuto fundamental da imagem.

Vimos em BAKHTIN que um objeto qualquer do mundo natural e humano, quando transformado em signo por um grupo no intercurso social, não deixa de fazer parte da realidade material embora passe a apresentar, em certa medida, uma outra realidade, a realidade representada pelo *índice de valor* associado às perspectivas sociais do grupo que o particularizou. Como resultado, o objeto, enquanto signo, comporta um sentido *refletido*,

primário e próximo da realidade referida, corroborado por um sentido social *refratado*, originário do tratamento feito pelo grupo. Essa separação teórica entre sentido *refletido* e *refratado* no signo trata-se evidentemente de um esforço de abstração; na leitura social do signo eles são indissociáveis.

1. A Natureza Sígnica da Imagem

No universo complexo e variado de objetos físicos, instrumentos de produção e artigos de consumo que podem eventualmente constituir-se em signos, destaca-se a imagem. De modo diferente dos referidos objetos, a imagem só tem existência real se tiver vida sígnica e é impossível separar, mesmo teoricamente, a realidade de *ser imagem* da realidade de *ser signo*. Isto é, não se concebe uma imagem tecnicamente construída por um indivíduo ou grupo que não seja produzida originalmente como signo⁽¹⁾.

Na imagem não há uma linha de demarcação *visível* entre o que poderíamos denominar de componente físico ou materialidade (o *significante* na terminologia estruturalista) e sua significação (o conjunto resultante de *significados*). Ao contrário, há uma unidade dialética entre a forma significante e o conteúdo tematizado, equivalendo a uma correlação material e funcional no signo. Isto vale dizer que, do mesmo modo que

(1) No caso das imagens especulares em que ocorre uma relação semiótica mas não semiótica com o objeto referente, ECO ali nha sete razões, que não interessam discutir aqui, para concluir que os espelhos não produzem signos. (Cf. "Sobre os espelhos", pp. 25-26).

ocorre no signo lingüístico, a realidade toda da imagem é integralmente absorvida pela sua função semiótica. Ou seja, não existe imagem produzida no processo de interação comunicativa que não assuma sua função social de signo.

Fica claro, portanto, que a imagem apresenta um estatuto *exclusivamente signífico*.

Por outro lado, BAKHTIN afirma que:

"Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer" (2).

Esta afirmação nos remete a outra questão acerca da imagem, a questão da sua própria natureza material, derivada da sua forma de produção.

2. A Produção da Imagem

É fácil constatar que a imagem tem sua existência vinculada, não tanto à interação circunstancial entre indivíduos mas, principalmente, nos processos mais abrangentes de comunicação social entre grupos, classes e até comunidades. Mais recentemente ainda, como vimos, tem sua presença intensificada no contexto da cultura de massa com o fenômeno de ICONIZAÇÃO da cultura.

Vejamos então como a imagem é produzida para, em seguida, estabelecer em que consiste sua natureza objetiva.

(2) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 33.

A imagem não é um "signo abstrato" que surge interiormente na esfera do psiquismo individual de um artista (pintor, fotógrafo, desenhista, gráfico) ou de um ideólogo do sistema de "comunicação de massa" ou mesmo de um sujeito qualquer. Nem pode se transferir de um indivíduo a outro sem ser concretizada materialmente através de algum meio ou veículo.

BAKHTIN observa que só a palavra, devido a flexibilidade e fluidez do seu material semiótico (o som), pode funcionar como signo interior circulável pelo corpo e consciência dos indivíduos através do diálogo e do discurso interior. A imagem não pode penetrar e mover-se na consciência dos indivíduos, devido a consistência objetiva de seu material semiótico. Ao contrário, a consciência individual é que *habita* o material semiótico e social instituído pelos signos icônicos.

Este fato nos leva a considerar a produção de imagens como um fenômeno do mundo exterior que se materializa nos processos técnicos de comunicação entre indivíduos ou grupos diversos. A esfera de sua existência é o mesmo terreno fértil da comunicação social da palavra. Apenas que, diferentemente da palavra, mais intercambiável, que no exercício de comunicação diária fertiliza os próprios indivíduos e o terreno social em que ocorre, a imagem é apresentada de modo unilateral, quase que exclusivamente para ser vista, apreciada, consumida e, poucas vezes, trocada.

Assim, como signo externo emergente na relação intergrupar, a imagem necessita de uma forma concreta, de um material significante, não apenas sensível, como o som na palavra, mas visível, plástico, figurativo, em suma, um material semioticamente *modelador* e *expressivo*. O que torna impossível, como

no caso das palavras, um "solilóquio" de imagens. Mesmo quando um indivíduo tem uma visão imaginosa, no sonho ou na fantasia por exemplo, é por meio das idéias, ancoradas nas palavras, que constrói essas "imagens" e não pelo trânsito de imagens na consciência.

Se falamos comumente em "imagem mental", trata-se de uma força de expressão, tomada por empréstimo da teoria do signo lingüístico, para caracterizar o que seria, hipoteticamente, uma "idéia figurativa", uma "imagem psicológica", idiossincrásica, que os indivíduos pudessem construir e reter no interior de seu psiquismo. Na verdade, essa idéia de "impressão dos objetos no espírito" ou de "imagens das coisas que residem em nosso pensamento" é de procedência cartesiana⁽³⁾ e nos induz, ainda hoje, a um *psicologismo* encontrado em autores como: o próprio Ferdinand de SAUSSURE⁽⁴⁾, Charles PIERCE⁽⁵⁾, Pierre FRANCASTEL⁽⁶⁾ e outros.

3. A Materialidade da Imagem

A imagem é sempre uma disposição concreta e sensível que não pode fixar-se, enquanto forma, no espaço vazio da consciência.

(3) Para DESCARTES, as imagens não são derivadas das coisas sensíveis, são autônomas em relação aos objetos e regidas por um modelo de estrutura geométrica (Cf. René DESCARTES, *Meditações*, p. 95).

(4) Apud J.B.FAGES, *Para entender o estruturalismo*, p. 30.

(5) Apud Umberto ECO, *Tratado geral de semiótica*, p. 146.

(6) Pierre FRANCASTEL, *Imagem, visão e imaginação*, p. 30.

Desse modo, a produção de imagens não é um ato mental ou natural como o é a locução verbal que só depende, enquanto produção, do organismo psico-físico do sujeito emitente. A produção de imagens está sempre vinculada a um processo técnico mesmo elementar e requer do indivíduo recursos auxiliares extracorporais.

Com efeito, se a palavra necessita tão somente do aparelho fonador próprio do sujeito para ser exteriorizada sem muito esforço, a imagem necessita de uma aparelhagem suporte ou alguma outra espécie de material, além do corpo, para ser produzida e expressa.

Mesmo nos casos mais rudimentares de produção de signo icônico (como esboçar um rosto na superfície embaçada de um espelho ou desenhar animais na areia da praia) exigem-se recursos extracorporais para a materialização da imagem. Na falta do giz ou de uma vareta, o dedo indicador ou o próprio pé do indivíduo pode substituí-los como instrumento de gravação. Mas, é necessário, no mínimo, a presença de um anteparo (a superfície especular ou arenosa) no qual o elemento semiótico, o traço por exemplo, possa ser aplicado para delinear a forma significante do objeto que se quer representar.

Neste sentido, a imagem é sempre feita, *tecnicamente construída, fabricada*, em suma, a imagem é um *artefato*.

Como decorrência desse fabrico e da sua natureza material, reafirmamos que não é concebível imagem com sede na mente do indivíduo. Não existe o signo icônico *potencial*: é ou não é signo. Se for signo interior, trata-se de idéia e não de imagem, sendo seu material semiótico a palavra. Feito signo exterior, só passa a existir como imagem no momento em que

se materializa semioticamente na linha contornual, no arranjo dos planos e perspectivas em um desenho, no contraste de luz e sombra, no colorido de um quadro, ou ainda na reprodução mecânica da realidade através da fotografia e outras técnicas modernas. Conseqüentemente, é no confronto social, sob as condições de um relacionamento comunicativo entre grupos, no contato entre *olhos-consciências* que se materializa a imagem e não na esfera imaterial da racionalidade dos indivíduos.

Temos então que, diferentemente da palavra que se constitui no próprio "material semiótico da vida interior e da consciência", o material semiótico da imagem é o traço, o contorno, os planos e perspectivas, a massa, os reflexos, a sombra, as cores, as tonalidades e outros elementos visíveis que dispostos de uma forma objetiva e estruturada enfeixam seu conteúdo sócio-ideológico. É interessante observar que desde as formas mais elementares de pintura rupestre aos aparelhos fotográficos e holográficos da sociedade pós-industrial, o material semiótico da imagem permanece basicamente o mesmo, desenvolvendo-se e complexificando-se apenas os meios e as técnicas de produção ou captação mecânica da realidade.

Referindo-se ao signo de maneira geral, BAKHTIN observa que:

"(...) as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo" (7).

(7) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 44.

No caso específico do signo icônico, as formas plásticas de expressão da imagem estão estreitamente vinculadas às condições técnicas dos seus sistemas de produção e de veiculação. Por sua vez, estas condições dependem e são determinadas pelas bases econômicas de um dado grupo (fração de classe)⁽⁸⁾, em uma determinada situação social. Desse modo, as formas da imagem reagem, de maneira complexa e multidependente, às flutuações da dinâmica social, do progresso tecnológico e do desenvolvimento econômico do grupo concessionário do sistema de produção.

De fato, no âmbito mais geral da cultura de massa, a ontogênese da imagem está presa aos sistemas técnico-eletrônicos de comunicação que, operacionalmente, dependem e se relacionam às condições político-econômicas dos grupos que detêm o monopólio de exploração desses sistemas.

Isto posto, podemos concluir que a imagem é um fenômeno no concreto, de natureza objetiva, que se apresenta aos indivíduos, formalmente materializada nos veículos de comunicação social. A imagem é ainda, no caso da cultura de massa, um fenômeno artificial mediador entre as consciências dos inúmeros indivíduos espectadores e uma "consciência" representativa do grupo (fração de classe) que domina o processo de produção. Nesse sentido, a realidade da imagem, como a realidade de qual

(8) Preferimos o termo *grupo* ou *fração de classe* e não *classe*, mais abrangente, por ser quase sempre, no caso da imagem da cultura de massa, um grupo e não uma classe que detem o monopólio dos meios de criação e produção de imagens. Obviamente, quando nos referirmos a grupos não estamos eliminando a determinação de classe (a cosmovisão) presente na sua ação.

quer signo, é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo.

Tal realidade objetiva da imagem, sendo reflexo dos condicionantes econômico-sociais dos grupos produtores, é consequentemente de natureza ideológica. Passemos então à análise da natureza ideológica da imagem.

4. A Natureza Ideológica da Imagem

Aplicando o princípio da correspondência entre o domínio do ideológico e o domínio dos signos de BAKHTIN ao universo dos signos icônicos, podemos constatar que onde se encontra a imagem, encontra-se também o ideológico. Em outros termos, a realidade material da imagem revela também um conteúdo ideológico indissociável. A imagem é um *produto fundamentalmente ideológico* e não pode abdicar dessa fundamentação. Expliquemos melhor essa idéia.

Afirmamos que a imagem é um *produto fundamentalmente ideológico*. Não pretendemos dizer com isso que é um produto derivado da ideologia ou da consciência de um indivíduo ou grupo. Primeiramente, como já vimos, a imagem é um *produto*, visto que é feita, é um *artefato* do mundo exterior e só pode ter vida concreta artificialmente. Por sua vez, é um produto *ideológico* porque tem sempre uma dupla história: do ponto de vista técnico, a história do progresso dos sistemas e veículos de comunicação social que condiciona a apresentação do seu material semiótico; do ponto de vista social, a história do indivíduo, do seu grupo dominante e dos objetos que elegem para representar como conteúdo, deixando suas marcas sociais também evolutivas.

Por fim, a imagem é *fundamentalmente* ideológica porque é necessariamente um signo, sendo impossível separar a ideologia da sua realidade material de signo (1ª norma de BAKHTIN para a análise do signo).

Se a imagem é um *produto fundamentalmente ideológico*, seu conteúdo deve apresentar também a mesma natureza ideológica. Vejamos, mais detalhadamente, como se constitui o conteúdo da imagem a partir da escolha social dos objetos que representa.

4.1. O Conteúdo da Imagem

Os semiólogos estruturalistas, herdeiros da orientação saussureana, reduzem o conteúdo da imagem ao conjunto de *significados* "escondidos" no psiquismo do indivíduo; *significados* que a imagem revela espontaneamente ao apontar para o referente. Para esses pesquisadores, o referente ou objeto referencial é o único e verdadeiro motivo do aparecimento dos *significados* no plano psicológico do indivíduo que contempla a imagem. Dessa forma, o conteúdo da imagem fica circunscrito ao objeto, sendo que só há possibilidade de outros *significados* quando o indivíduo faz o jogo lógico da conotação/denotação com o auxílio de novos códigos.

De modo diverso, os semiólogos de orientação sociológica vão mais longe que os estruturalistas, até a situação de gênese da imagem, aventurando-se a encontrar o real conteúdo da mesma, o conteúdo ideológico, no embate dos interesses clasistas no terreno social.

Como observa BAKHTIN a respeito de um signo qualquer:

"A cada etapa de desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto de atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular. São esse grupo de objetos darã origem a signos, tornar-se-ã um elemento de comunicação por signos" (9).

No caso específico da imagem, a representação icônica de uma coisa, pessoa, fato ou fenômeno qualquer, indica que esse objeto entrou para o domínio da esfera ideológica de um grupo, isto é, o objeto passou a ter um valor pertinente para o grupo, sendo indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material.

Assim, a ascensão de um objeto qualquer ao plano da representação icônica, para ocupar semioticamente o cenário temático da imagem, não é fruto da decisão arbitrária de um indivíduo, mas resultado das formas de interação social que conferem um índice de valor ao objeto em questão.

Embora seja, em última instância, um indivíduo quem seLECIONA na realidade o objeto a representar e imprime uma perspectiva visual na produção da imagem, na verdade, o indivíduo revela, ideologicamente, não o que colocou de si próprio, do seu subjetivismo, mas o sentido social conferido pelo grupo a que pertence.

(9) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 44.

Não se trata, pois, de uma ação voluntarista, nem podemos caracterizar o indivíduo como um "ideólogo" criador de imagens. Ao realizar o intento de expressar um objeto qualquer na imagem, para determinada mídia impressa por exemplo, o indivíduo trabalha conforme o esquema de sustentação sócio-política do seu grupo ou pela manutenção do *status quo* de todo o corpo social.

Não descartamos com isso a possibilidade de um ato isolado de um indivíduo. Mesmo neste caso, o indivíduo, determinado pelos valores de sua classe, "escolhe" e "recorta" um aspecto da realidade a fim de construir a imagem, reproduzindo, conscientemente ou não, o conjunto de valores e sentidos sociais, o mesmo veiculado nas atividades de seu corpo social.

Nossa preocupação de não incorrer no *psicologismo* ou no *voluntarismo*, ao considerar a realidade psicológica do indivíduo produtor da imagem como justificativa da ideologia, leva-nos a concentrar a atenção no terreno social onde, realmente, as imagens são "plantadas" pelos meios de comunicação social. Abandonar a perspectiva social de produção de imagens pode acarretar exercícios de adivinhação e de análise psicológica enganosos.

Já denunciemos aqui que, no âmbito da cultura de massa, a produção de imagens revela-se impessoal e anônima. A imagem aparece como uma entidade autônoma e independente, quase com vida própria e pronta para ser consumida. Do ponto de vista social, a oportuna elisão do autor ou produtor da imagem é uma forma de "branqueamento ideológico" da comunicação e da própria imagem, através da sua descaracterização histórica e do esvaziamento de seu conteúdo de classe.

Em nosso propósito de análise de imagens da cultura de massa para fins pedagógicos, não há como ignorar a responsabilidade de autoria individual ou grupal (isto é, de classe) no fabrico da imagem. Se por um lado, a relação imediata entre imagem e indivíduo pode desviar nossa atenção da relação mais profunda entre imagem e ideologia e dificultar o reconhecimento de seu conteúdo ideológico, por outro, individualizando o autor da imagem (o publicitário, o "designer", o fotógrafo, o jornalista, o desenhista), fica mais fácil identificar o grupo a que pertence e descobrir os interesses e valores condicionantes do seu trabalho.

Se é passível na atividade escolar fazer essa identificação, quando se trata de textos escritos, a fim de situar o autor (ou autores) na perspectiva de seus pressupostos ideológicos, porque não fazer o mesmo na leitura de imagens?

A imagem, compreendida também como um "texto" a ser lido, não pode dispensar esse requisito metodológico, a segunda exigência de BAKHTIN para análise do signo. A identificação do autor, produtor e patrocinador, no caso das imagens da cultura de massa, situando-os no horizonte social dos interesses de classe, é um passo para o reconhecimento do seu conteúdo ideológico.

4.1.1. O Tema

Aplicando a terminologia do próprio BAKHTIN, "Admitamos chamar a realidade que dá lugar à formação de um signo de TEMA do signo" (10).

(10) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 45.

Dessa forma, cada imagem, por mais simples que seja, apresenta um TEMA que possui sempre um *índice de valor social*. O TEMA da imagem equivale ao feixe de sentidos que remetem à consciência individual do espectador os valores fixados pelo horizonte social do grupo que patrocina a produção de imagens. O conjunto desses sentidos, isto é, dos *índices sociais de valor* constitui o conteúdo ideológico da imagem.

É importante ressaltar que o *referente* do enfoque estruturalista, que equivalia a um objeto teórico e universal, dá lugar aqui ao TEMA que corresponde a um objeto particular, associado às circunstâncias sociais e temporais de um grupo e capaz de desencadear uma reação semiótica-ideológica no processo de comunicação social.

Do ponto de vista sociológico, o TEMA possui sempre um *índice de valor de grupo* (fração de classe) que, ao ser *significado com a imagem*, pode ser absorvido por outros grupos até tornar-se um *índice de valor coletivo*.

Mas, não há TEMA sem significação. Por isso, é impossível analisarmos a constituição do conteúdo ideológico da *imagem* sem tratar também da sua função de significação que, basicamente, é o aparato técnico para a realização do TEMA.

4.1.2. A Significação

Para BAKHTIN:

"A *significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra*

realidade, por ela substituível, representável, simbolizável" (11).

Dessa forma, a significação é a função primordial e intrínseca da imagem, sem o que a imagem não tem razão social e material de existir. Ao contrário, somente com a função puramente relacional da significação, a imagem pode simbolizar, representar e substituir objetos e valores, através de seu conteúdo ideológico, para um grupo social.

Com efeito, a imagem, como qualquer signo ideológico, tem uma dupla função de relação: a *função de reflexão* de um sentido acerca do objeto a que se refere, sentido de caráter analógico mas nem sempre coincidente com esse objeto; e a *função de refração* que representa o objeto sob o ponto de vista social do indivíduo ou grupo produtor da imagem.

A *função de reflexão* da imagem, que mais que "apontar" para uma realidade a qual quer apresentar já simula (informa) uma realidade, ocorre simultaneamente com a *função de refração* que dá forma (deforma) à realidade, a partir de uma ótica social. Essas funções concorrentes configuram a significação da imagem em relação à realidade *tematizada*.

Devido também à especificidade de seu material semiótico, de tipo figurativo, essas funções manifestam-se sob a forma de uma dupla ILUSÃO.

A *função de reflexão* apresenta a realidade de maneira mimética, fazendo ALUSÃO à mesma, enquanto que a *função de refração* representa-a "conotada", a partir de um ponto de vista social. Esta última representação, indiciada pela visão de

(11) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 51.

classe do indivíduo produtor, corresponde aos sentidos do imaginário ideológico do seu grupo que, consciente ou inconscientemente, busca esconder as relações reais de classe. Visto dessa maneira, a representação significa uma ILUSÃO.

Por sua vez, não sendo possível à imagem apresentar a realidade como ela é, toda apresentação é sempre de uma realidade, que é já a combinação da consciência que uma classe tem de si mesma com sua visão da realidade naquele momento histórico. Do mesmo modo, toda ALUSÃO é também e sempre uma ILUSÃO.

Consideradas sob o ponto de vista sociológico, *apresentação-representação, reflexão-refração, informação-deformação e alusão-ilusão* são denominações equivalentes para caracterizar as funções dialéticas de materialização do conteúdo ideológico na imagem. Se abstrairmos a significação, o TEMA se esvai e perdemos a substância ideológica de valor social. Fica então o *sinal* inerte, a mera *fisicalidade*, a "expressão" icônica sem sentido.

Por outro lado, o que importa é que na imagem não vemos apenas uma realidade aí apresentada, mas a maneira como a realidade é representada. Ou seja, a imagem não só "aponta" para fatos, coisas, pessoas ou outro objeto qualquer, relevantes para a convivência e sobrevivência cultural de um grupo, mas representa-os sob uma forma social, associados às relações materiais e sociais condicionantes do processo de produção ideológica de signos.

Dessa forma, o conteúdo da imagem não é seu "significado interno", mas o feixe de significados possíveis de ser lido e não apenas visto. A significação da imagem é a possibilidade que ela tem como signo de transportar a consciência

do espectador para algo fora dela (imagem), para alguns e não todos os sentidos veiculados na sociedade, justamente aqueles que mantêm uma afinidade ideológica exclusiva com os *índices sociais de valor* do seu TEMA.

Isto posto, podemos inferir que a imagem constitui-se de um "conteúdo exterior" e de um "conteúdo interior". O TEMA corresponde ao "conteúdo exterior", extraicônico, ao conjunto dos *índices sociais de valor*, preexistente sob uma forma social, que interessa ao grupo produtor sustentar e comunicar feito uma mensagem implícita.

Explicitando esse "conteúdo exterior", de maneira relativamente analógica, tem-se o "conteúdo interior", intrai-cônico, a FORMA contornual, figurativa, expressiva, modelada por um material semiótico específico.

Não se trata de conteúdos distintos, mas formas dialéticas de *aparicção* da realidade na imagem. O que possibilita essa dialética é a natureza figurativa do material semiótico exclusivo da imagem. Como já vimos, na perspectiva bakhtiniana de abordagem do signo, TEMA e FORMA compõem um mesmo material semiótico indissolivelmente ligados e vinculados à situação social em que são engendrados. No caso do signo icônico, o antecedente social imediato, para o qual a imagem aponta de signativamente, é o "conteúdo exterior" *que se pode ler* através dos *índices sociais de valor*, *refratados* na FORMA, no "conteúdo interior" *que se pode ver*.

Isto não quer dizer que quando se fala em conteúdo ideo lógico da imagem espera-se "vê-lo" aí visível, estampado claramente. Trata-se de uma atitude simplista considerar como próprio da imagem o "mostrar" algo, posto que na imagem se vê algo.

Esse equívoco provem da concepção de imagem como veículo (MEDIUM) que sugere indiretamente não ser a imagem uma das formas de particularizar a ideologia, mas que carrega ideologias em seu seio inocente, como um vasilhame que apenas encerrasse conteúdos.

Provavelmente, a raiz dessa noção equivocada encontra-se na dicotomia fundamental entre forma e conteúdo, derivada da abordagem estruturalista do signo.

Vale advertir novamente que esta idéia de MEDIUM aplicada à imagem é outro aspecto a se denunciar a fim de se evitar o "branqueamento" do signo icônico afirmando sua neutralidade ideológica.

4.2. A Ideologia

Como observa HADJINICOLAOU:

"No se deben buscar las ideologías en el 'contenido' de las imágenes, sino en su 'presentación' (lo que implica la unidad entre 'forma' y 'contenido')" (12).

Posto desse modo, a ideologia "presente" na imagem não é apenas o seu conteúdo temático, mas também a forma como tal conteúdo foi modelado e expresso.

Se bem que a imagem reflete e refrata valores da realidade social, a ideologia, entendida no sentido geral de con

(12) Nicos HAJINICOLAOU, *Historia del arte y lucha de clases*, p. 19.

junto de valores e sentidos de toda a sociedade, não é visível como tal na imagem⁽¹³⁾. O "visível" são os valores e sentidos de uma ideologia *particular* de um *grupo particular*. E mesmo assim, esse "visível" aparece sob a forma de ecos ou efeitos socializantes na consciência e no comportamento dos indivíduos na prática social decorrente.

Podemos então circunscrever a produção de imagens, como ato coletivo e social, na esfera superestrutural da sociedade. Sendo que os diversos tipos de produção de imagens não são senão tipos particulares da produção ideológica em geral.

Contudo, façamos uma ressalva no sentido de não reduzir o TEMA da imagem a "ingredientes" da ideologia geral; o que é não só relegar a especificidade semiótica dessa produção no desenvolvimento dos sistemas de comunicação social, como não ter em conta sua autonomia relativa na esfera superestrutural da sociedade. Vejamos melhor esta questão de autonomia.

Mesmo considerando o trabalho de um único indivíduo ou de um pequeno grupo, é sempre a partir de uma visão de classe que a imagem é produzida. O *prisma* social do produtor é o mesmo de seu grupo (fração de classe), sendo portanto o responsável pelo desvio (refração) da realidade apresentada de modo icônico. Analisando as inflexões da realidade representada na imagem, ou seja, o seu TEMA, temos condições de perceber valores de classe do indivíduo produtor.

(13) Entendemos por ideologia, no sentido geral, o conceito de NICOS POULANTZAS: o conjunto de coerência relativa de valores, sentido e representações sociais através dos quais os indivíduos expressam a maneira em que vivem sua relação com suas condições históricas de existência. Nesse sentido, o conceito de ideologia se aproxima do conceito de cultura (Cf. Stuart HALL, *Da ideologia*, p. 141-142).

Fica claro, portanto, que a produção de imagens é uma prática ideológica de classe porque equivale, no dizer de HADJINICOLAOU, "*la manera en que una clase social o la fracción de una clase 've' el mundo y a sí mesma*" (14).

Por outro lado, a imagem é sempre criada segundo uma função ideológica precisa: artística, publicitária, didática, política, religiosa, etc. Cada função permanecendo inseparável da realidade mesma da imagem. O que nos permite, analisando atentamente a imagem, reconhecer e explicitar no "conteúdo interior" o seu "conteúdo exterior", também ideológico. Isto é, concomitantemente, *ver* a expressão da relação de um determinado grupo com seu mundo social e *ler* o modo exclusivo e determinado de sua relação real e de sua relação imaginária com suas condições sociais de existência.

Temos de levar ainda em conta que a produção de imagens é uma prática específica, uma região ideológica particular na esfera superestrutural. Mesmo quando fazendo parte da realidade social como um todo, trata-se, na verdade, de um processo original e genuinamente criativo dentre as produções de signo, por causa da especificidade de seu material semiótico. Isto é, devido ao material de tipo figurativo, plástico e de caráter analógico, a produção de imagens avizinha-se, no âmbito da superestrutura, da região da criação artística, sem perder seu vínculo com os modos de produção de signos de base infra-estrutural. Ou seja, no plano da cultura de massa, a produção de imagens "trabalha", artisticamente, formas e valores

(14) Nicos HADJINICOLAOU, op. cit., p. 77.

estéticos (nível da superestrutura), enquanto permanece ligada aos avanços tecnológicos dos meios de comunicação social (nível da infra-estrutura), por sua vez, sob o controle de grupos minoritários. Esta é a terceira exigência bakhtiniana para análise do signo no terreno social.

4.2.1. Ideologia em Imagem

Afinal, em que consiste o conteúdo da imagem considerado como um produto da superestrutura? Esse conteúdo equivale a que ideologia?

Em primeiro lugar, não se pode perder de vista o perigo de uma simplificação excessiva ao se relacionar diretamente ideologia e infra-estrutura, isto é, em considerar a imagem um reflexo mecanicista da realidade infra-estrutural. Por isso mesmo, para representar essa relação entre a imagem como produto superestrutural e suas formas de produção, não é suficiente a idéia de um edifício composto por uma infra-estrutura (as formas de produção e a base econômica mais determinante) e uma superestrutura (as instâncias políticas e ideológicas). Essa vulgata do materialismo histórico não responde ao nosso intento de descrever o fenômeno da produção de imagens.

Assim, devemos insistir no fato de que a ideologia *própria*, "presente" na imagem (de manifestação e não veiculação), é uma ideologia *propriamente* "de imagem" e não expressão de uma ideologia de ordem política, filosófica, religiosa ou de outro tipo, pertencente a outras regiões ideológicas.

Em última instância, a imagem como produto ideológico confunde-se com a ideologia de um grupo particular que possui

os meios exclusivos de produção de imagens em uma determinada situação da história. Essa ideologia caracteriza-se em ser uma forma de *ideologia particular* com certa autonomia em relação à produção ideológica em geral.

A partir disso, HADJINICOLAOU propõe a troca da expressão "ideologia da imagem", que estaria equivocada porque a imagem não possui mas *é* ideologia, pela expressão *ideologia em imagem* que corresponde melhor, segundo o autor, à idéia de que as ideologias se apresentam de diversas formas signíficas, sendo que uma delas *é* a do signo icônico.

HADJINICOLAOU define *ideologia em imagens* ⁽¹⁵⁾ como:

"una combinación específica de elementos formales y temáticos de la imagen a través de la cual los hombres expresan la manera en que viven sus relaciones con sus condiciones de existencia, combinación que constituye una de las formas particulares de la ideología global de una clase" ⁽¹⁶⁾.

(15) Na verdade, com a expressão *ideologia em imagens*, HADJINICOLAOU define o objeto da disciplina História da Arte, em substituição ao termo "estilo" que, segundo ele, é utilizado de maneira idealista, formalista e teológico-metafísica. Idealista porque equivale ao conteúdo essencial da arte; formalista porque equivale a uma organização determinada da forma; e teológico-metafísica porque equivale a uma "vontad artística", a uma "fuerza espiritual" que age na história. (Cf. Nicos HADJINICOLAOU, *Historia del arte y lucha de clases*, p. 96-101). Adotamos essa definição de ideologia em imagens por nos parecer coerente com um dos objetivos deste trabalho de explicitar a combinação de elementos formais e temáticos de qualquer imagem impressa, combinação que *é* uma das formas particulares da ideologia de uma classe social.

(16) Nicos HADJINICOLAOU, op. cit., p. 97.

Segundo HADJINICOLAOU ainda, toda classe "deveria" ter a sua *ideologia em imagens* em cada momento histórico, dada a visão particular que tem de si mesma, das demais classes e da sociedade em geral. O autor escreve no condicional pois reconhece que nem todas as classes têm a sua produção de imagens por não ter acesso, enquanto classes subordinadas, às formas técnicas de produção. E conclui: "*Las imágenes son generalmente productos en los cuales 'se reconocen' sobre todo las clases dominantes*" (17).

Mais uma vez sejamos cautelosos, como o autor, ao afirmar que "*se reconocen sobre todo*" a ideologia particular de uma fração da classe dominante. Assim, buscamos não incorrer na idéia ingênua de que o conhecimento de uma *ideologia em imagens específica* (a do livro didático, por exemplo) nos permitiria também conhecer ou reconhecer a ideologia geral da sociedade; muito menos que se possa deduzir dessa ideologia geral uma *ideologia em imagens particular* qualquer.

Uma das formas de penetrar reflexivamente nesta dependência complexa entre ideologia particular e ideologia geral, a fim de descobrir e destacar os valores ideológicos, é empreender uma leitura investigativa da imagem orientada em dois sentidos. Primeiro, ao analisar uma *ideologia em imagens* ter em conta as especificidades de cada manifestação ideológica a fim de auxiliar na explicitação de aspectos da ideologia geral da sociedade. Concomitantemente, ao analisar aspectos da ideologia geral da sociedade, que se constrói através das participações das ideologias estéticas, pedagógicas, políticas religio

(17) Nicos HADJINICOLAOU, op. cit., p. 104.

sas, literárias, em imagens, etc , contribuir para a explicitação da *ideologia em imagens* da classe que a produz.

Desse modo, a *ideologia em imagens* é uma região ou forma de manifestação pertencente à esfera global ideológica da sociedade, particularmente, à da classe dominante, como há outras regiões ou formas diversas de ideologia conforme a divisão de classes e o objeto de interesse histórico de cada uma.

Essas regiões não são simplesmente justapostas ou impermeáveis umas às outras. Ao contrário, devido a sua natureza social e considerando os grupos interagentes que a produzem, encontram-se em situação de inter-relação constante com influências recíprocas. Podendo inclusive, nessa interação, ocorrer a *dominância* de uma região sobre as outras, exatamente daquela que tem um material semiótico circulável e efetivamente mais receptivo aos indivíduos.

4.2.2. A *Dominância* da Imagem

Por meio da função de *dominância* de uma região ideológica sobre as demais, podemos perceber a tendência de padronização formal e funcional, através do processo de ICONIZAÇÃO, dos signos das demais regiões. Desse modo, garante-se a preservação dos *índices sociais de valor*, bem como do monopólio dos meios de produção e veiculação nas mãos do grupo ou grupos concessionários, responsáveis pela produção específica da *ideologia em imagens*.

Retomemos aqui a idéia de *dominância* para descrever melhor esse fenômeno.

A função de *dominância* de uma região ideológica consiste

na transformação da estrutura de outras regiões, nas quais passa a exercer um papel *determinante mas não dominante*, no sentido de influenciar com modelos, de emprestar seu material sígnico ou tão somente catalizar, em torno de suas funções semióticas específicas, as funções das outras regiões.

Como constatamos anteriormente⁽¹⁸⁾, o fenômeno de ICONIZAÇÃO da sociedade moderna é um exemplo dessa *dominância*, em que uma forma de ser de uma região ideológica, a da *ideologia em imagens*, exerce uma influência semiótica e empresta seus *signos* na estruturação de outros domínios como: publicidade, educação, imprensa, religião, política, etc.

Ou seja, o domínio da *ideologia em imagens impressas*, enquanto sistema de signos icônicos, compartilha estes signos e suas funções com outros sistemas de signos (lingüísticos, cinematográficos, educacionais, religiosos) ou mesmo com todos eles em *relação intersemiótica determinante*. O exemplo dessa *dominância* específica na região ideológica da esfera escolar é o fenômeno da ilustração crescente dos manuais didáticos "em que se verifica uma redução da palavra em favor da imagem, transformando o novo livro em verdadeiro delírio iconográfico"⁽¹⁹⁾.

Por isso é que importa, na análise das imagens dos livros didáticos e da cultura de massa, identificar quais grupos (frações de classe) estão ligados por afinidade ideológica ao grupo produtor da *ideologia em imagens*, do mesmo modo que descobrir quais regiões, integrantes da esfera superestrutural da

(18) Conferir capítulo I, nota de rodapé 24.

(19) Bárbara FREITAG et alii, *O livro didático em questão*, p. 85.

sociedade, estão vinculadas intersemioticamente à região particular da *ideologia em imagens*.

A identificação desses grupos e de tais regiões fronteiriças nos permite caracterizar melhor as funções ideológicas das imagens e ler as alterações nos *índices sociais de valor* dos grupos.

Como os valores apresentados nas imagens por um grupo particular podem e são absorvidos por outros indivíduos e grupos que, socialmente, passam a circulá-los como sendo seus, dizemos que a imagem é um *espelho deformante da realidade*. Isto porque, como produção ideológica de uma fração de classe dominante, a imagem é por natureza tendenciosa e insinuativa da ideologia dessa classe dominante.

Dessa forma, como diz BAKHTIN a respeito do signo:

"Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico" (20).

O que demonstra mais uma vez não existir imagem neutra. Longe disso, a ideologia do grupo que a patrocina, trabalha no interior do seu desenvolvimento.

Isto posto, precisamos acabar de uma vez com o mito do caráter realista da imagem. Mesmo considerando as novas tecnologias de reprodução mecânica da realidade, é impossível o grau cem de analogia, a *réplica perfeita*. Há muito que a imagem deixou de tentar retratar a realidade como cópia. O real é sempre uma *inferência*. O pintor ou mesmo o fotógrafo quando

(20) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 32.

pretende reproduzi-lo, faz de uma forma e não de outra, a partir de uma opção cultura, estética, social, enfim, ideológica. Nesse sentido, o realismo da imagem é sempre um falso realismo. A verdade da imagem não é o seu grau de mimetismo (caráter analógico), mas a realidade de sua origem social (caráter ideológico).

Mais do que isso, como já vimos, a imagem não reproduz o visível da realidade, mas torna-se visível, passa a ser *uma realidade*, de signos, *ideologizada*, superposta àquela que apresenta. Chegando mesmo em algumas situações limítrofes a se *fundir-confundir* com a paisagem natural (*outdoors*), com o próprio veículo que a estampa (jornal e revista) ou ainda a *transformar-se* em artigo de consumo (*posters*, histórias em quadinhos, fotografias).

Esta distorção da realidade nos leva a considerar, como BARTHES, uma ética da imagem:

"não que a imagem seja imoral, irreligiosa ou diabólica (como alguns declararam quando do advento da Fotografia), mas porque, generalizada, ela desrealiza completamente o mundo humano dos conflitos e dos desejos, sob pretexto de ilustrá-lo" (21).

O que nos leva a afirmar que a imagem revela um pouco de verdade, mas essa verdade não é a da coisa ou do referente, que ontologicamente permanece irreduzível, é a da linguagem. Linguagem que é motivada socialmente e, portanto, sempre ideológica.

(21) Roland BARTHES, *A câmara clara*, p. 174.

Por isso, a imagem, como todo signo, está sujeita aos critérios de avaliação ideológica, isto è: se é verdadeiro, falso, correto, justificado ou bom.

Esta ética não tem a função de dizer apenas o que é "verdadeiro" na imagem. Ela nos motiva, no processo de *leitura*, a apreender o que é "justo", o que *pode e deve ser visto*, não a partir da instância analógica dos objetos representados, mas a partir da instância de constituição do TEMA da imagem, a partir de posições de classe, como sua própria razão de ser.

CAPÍTULO V

DA LEITURA DA IMAGEM

No tópico precedente, as considerações que tecemos acerca do estatuto ideológico do signo icônico, na perspectiva do horizonte social de sua produção, referem-se basicamente a uma Semiologia da significação da imagem. Isto é, concentramos nossa atenção na produção do signo icônico do ponto de vista do indivíduo ou grupo emitente.

Há de se considerar ainda a imagem no tocante a sua fruição por um espectador qualquer. Este aspecto, também social, complementa nosso estudo sobre a imagem e nos remete para uma Semiologia da comunicação, dentro dos limites estabelecidos na pesquisa.

Não que exista justaposição ou mesmo contraposição entre uma Semiologia da significação e uma Semiologia da comunicação da imagem. Ao contrário, as duas dimensões são concorrentes e se completam, mantendo relações sociais de tipo dialético.

Isto porque, a produção de signos pressupõe, de modo objetivo e imediato, a necessidade de comunicação entre indivíduos sociais. Por seu turno, essa comunicação só se concretiza por meio dos signos de diversas modalidades, forjados coletivamente no intercurso social. Conforme lemos em BAKHTIN, "a existência do signo nada mais é do que a materialização des

sa comunicação" (1).

Já demonstramos, inclusive, o equívoco de se analisar o signo isolado do contexto de comunicação na sociedade, como pretendiam os estruturalistas, seguidores de SAUSSURE, sob pena de tratarmos a imagem como um "cadáver" inerte e inexpressivo (2).

Ao invés disso, a função de significação da imagem advém do âmbito social da comunicação, na medida em que comparecem, no mínimo, duas consciências "distintas", dois ou mais indivíduos envolvidos no intercâmbio de sentidos existenciais e sociais.

Referindo-se à comunicação verbal, CALVET observa que:

"a comunicação implica que se fale a alguém, para alguém, que entre o locutor e o interlocutor possam existir conflitos, relações afetivas, relações sociais diversas" (3).

Do mesmo modo na comunicação visual, a existência de pelo menos um destinatário, mesmo virtual, instaura o ato comunicativo que garante a função de significação da imagem. Desse modo, a criação de um signo icônico presume e estabelece certamente um processo de leitura, antevendo um indivíduo que poderá ver e ler a imagem. Este pode ser inclusive o próprio criador ou produtor do signo icônico, em uma situação temporal futura, desta feita comportando-se simplesmente como destinatário.

(1) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 36.

(2) Verificar capítulo III, nota de rodapé 9.

(3) Louis-Jean CALVET, *Saussure: pró e contra*, p. 69.

Assim, encaminhamo-nos para uma última questão, a questão da leitura da imagem, passando inevitavelmente pelo delineamento do seu caráter *polissêmico*, revelado no processo ideológico de "denotação-conotação".

1. A Polissemia da Imagem

Adotando o algoritmo genérico de SAUSSURE (*significante-significado-signo*), os estruturalistas afirmam que "o signo de base (denotação) vai formar um todo, um novo *significante* em relação a uma segunda significação que, por sua vez, se situa ao nível da conotação" (4).

Essa operação "denotação-conotação" é destacada por BARTHES na análise estrutural dos fatos "lingüísticos" que ultrapassam a linguagem primeira denominada *de base*. Tais fatos de linguagem, relacionados com a imagem fixa, podem ser: uma fotografia, um anúncio publicitário, um fotograma de um filme, uma pintura, um *outdoor*, etc (5). A cada uma destas linguagens

(4) J.B. FAGES, *Para entender o estruturalismo*, p. 44.

(5) Citamos apenas os fatos de linguagem que apresentam mensagens *íconológicas*. Para BARTHES, "tudo pode ser mito", pois cada objeto pode passar de uma existência *fechada* a um estado *aberto* à apropriação simbólica da sociedade (Cf. Roland BARTHES, *Mitologias*, p. 131 e seguintes). É importante ressaltar também que com essa proposta de "mitificação", BARTHES não fica circunscrito à noção pobre de conotação (sentido parasítico), mas ultrapassa-a e evolui para a consideração da mesma ao nível da leitura social (sentido ideológico). Conferir essa evolução em: análise da imagem publicitária (Roland BARTHES, *Rhétorique de l'image*, p. 40), análise da fotografia de imprensa (Idem, *O óbvio e o obtuso*, p. 15), análise das pranchas da Enciclopédia (Idem, *Novos ensaios críticos*, p. 32) e notas sobre a fotografia (Idem, *A câmara clara*).

denotativas de ordem prática, BARTHES "sobrea Junta" uma segunda linguagem "devorante", a linguagem da conotação que intitula a *mítica*. Na linguagem *mítica*, os signos de conotação são numerosos e podem ser visíveis ou imperceptíveis, grosseiros ou sutis. Em última instância, através desses *conotadores*, isto é, na linha da conotação da linguagem é que a ideologia se manifesta no signo.

Advertindo-nos sobre o esvaziamento histórico do mito pela Semiologia de fundamentação estruturalista, CALVET afirma que:

"Formalmente parasita, semanticamente ambíguo, o mito assume portanto, uma função deformante: distorce a história para melhor a poder negar, vai buscar ao cultural para pretender ao natural. Será assim o lugar privilegiado da ideologia que, cultural por definição, não pode sobreviver senão fingindo ser natural" (6).

Desse modo, para os pesquisadores de orientação estruturalista que adotam o modelo lingüístico na análise da imagem (7), a *polissemia* relaciona-se a um nível subjacente de significação do signo. Este nível, representado por um segundo sentido, o *conotativo*, *raptor* e *parasita*, deforma o sentido primeiro, o *denotativo*, utilizando-o como forma. Segundo essa orientação, trata-se de uma subtração fraudulenta do signo que

(6) Louis-Jean CALVET, Roland BARTHES - Um olhar político sobre o signo, p. 57.

(7) Conferir a seleção de ensaios da revista *Communications* (Christian METZ et alii, A análise das imagens).

esvazia seu primeiro e "verdadeiro" sentido, gerando ambigüidades no ato de leitura.

Se no tratamento do signo lingüístico a ambigüidade de ve ser depurada para não obstruir ou confundir a significação, excetuando-se, é claro, alguns casos como a linguagem poética e a linguagem publicitária por suas intenções e funções sociais exclusivas, no caso do signo icônico, a ambigüidade é a base mesma da sua natureza *polissêmica*.

Dizendo de outro modo, a ambigüidade manifestada na imagem, que o enfoque estruturalista considera esvaziamento, perda, raptó, tendência para a vacuidade, enfim, empobrecimento do signo, para nós, consiste no que denominamos anteriormente *polissemia* ou *densidade semiótica* da imagem.

Para os que analisam o signo segundo o enfoque sociológico, não há vacuidade de sentido na imagem, nem mesmo ao nível do simples sinal. Ao contrário, a imagem é sempre densa de significação porque surge fertilizada de sentidos na comunicação entre indivíduos históricos e sociais.

Assim, o caráter *polissêmico* da imagem consiste na densidade dos significados possíveis de se obter pela leitura atenta da mesma, em direção a uma "semântica social", em última instância, equivalente, às nuances da ideologia social *refratadas* no signo. Portanto, a ideologia não se *esconde* na imagem. Como já vimos, há uma correspondência explícita entre o domínio ideológico e o domínio dos signos. Como observa BAKHTIN, "*ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico*"⁽⁸⁾.

(8) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 32.

Para exemplificar essa correspondência, tomemos um logotipo simples e bastante conhecido⁽⁹⁾, onde se vê desenhado de forma estilizada uma pequena árvore verde. Por um lado, a imagem aponta designativamente para o real imediado e *reflete* um sentido primeiro, analógico, aproximado e familiar: a *árvore* significa uma árvore, *verde* é sua cor, *tronco* e *folhas* são componentes da árvore. Por outro lado, em uma visada mais *pe*ne*trante*, a imagem *abre-se* para o imaginário social permitindo em seu interior, com o auxílio dos signos lingüísticos que podem circular pela consciência do indivíduo leitor, o trânsito de inúmeros sentidos, todos carregados de valores ideológicos: a *árvore* conota vida, ecologia, fertilidade; o *verde* lembra viço, esperança, otimismo; o *tronco* representa solidez, segurança, matéria prima (celulose) e as *folhas* fartura, produtividade, etc.

O trânsito de sentidos ocorre devido as múltiplas associações que se estabelecem entre os sentidos do contexto social do indivíduo produtor, *refratados* na imagem, e os sentidos do contexto social do indivíduo que *vê* e *lê* a imagem.

Isto nos leva a considerar o processo codificação-decodificação também do ponto de vista sociológico, e não mais do estruturalista, como um confronto de *índices sociais de va*lor, a partir de uma relação inter-contextual, isto é, a partir de uma correspondência quase sempre conflituosa entre contextos sociais.

(9) O exemplo refere-se ao logotipo icônico da Editora Abril. Os sentidos *refratados* foram considerados a partir do memorial justificativo do diretor de arte Juvenal Ramos, criador do referido símbolo publicitário em 1965 (Cf. *Revista Exame*, outubro, 1988, p. 13).

2. A "Decodificação" da Imagem

Impõe-se, a esta altura, redefinir a noção básica de código, dentro das diretrizes metodológicas que estamos desenvolvendo.

Não entendemos por código simplesmente o conjunto de regras ou convenções sociais pré-estabelecidas que orientam a articulação dos signos em uma mensagem qualquer. Do ponto de vista sociológico, o código consiste no entrecruzamento dinâmico dos *índices de valor* que torna o signo vivo e evolutivo. Por seu turno, tais *índices* são determinados pelos interesses de classe dos grupos sociais e não por "acordo social". Com o objetivo de assegurar uma "decodificação" de mesmo sentido, de mesmo valor, isto é, unívoca, a classe produtora do signo tende a conferir à imagem um caráter intangível e acima das diferenças de classe, tornando o signo *monovalente* (10).

Com efeito, a "decodificação" não constitui um processo fechado, reprodutivo e categoricamente lógico, como pretende a classe dominante, a fim de garantir a univocidade dos signos a circular pela cultura de massa. Dependente do contexto em que é produzido e recebido, o signo *reflete e refrata* a dinâmica social dos grupos que dele participam, isto é, a luta dos *índices de valor* que aí se trava e não um sentido unívoco transferido de um contexto a outro.

Desse ponto de vista sociológico, o processo "codificação-decodificação" equivale a um confronto de valores, a uma

(10) Cf. Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 47.

correlação entre contextos e não ao simples ato mecânico de repetição de sentidos.

A partir dessa acepção mais ampla de código, concordamos quando BARTHES, analisando o *punctum* de uma foto, constata que:

"(...) o código o diz antes de mim, toma meu lugar, não me deixa falar; o que acrescento (...) [na leitura], é bem verdade, já está na imagem" (11).

Portanto, o código não é um conjunto de regras ou convenções mentalizadas por um indivíduo, que o orienta na leitura da imagem. O código é um sistema dinâmico de *índices sociais* que serve de pano de fundo para o TEMA da imagem. O código é uma forma de discurso da ideologia do grupo social, que "fala" na imagem pelo indivíduo leitor.

Isto posto, considerando-se a realidade *tematizada* na imagem, podemos afirmar que sua significação não é estável e limitada mas incessantemente adiada. Os sentidos sociais, revelados na leitura, são constantemente deslocados do contexto do emitente para o contexto do leitor. Isto implica uma operação dialética, diferente da operação mecânica "codificação-decodificação". Nesta última, há uma suposta identidade de sentidos. Na operação dialética sobressai e se mantém o sentido que apresentar um *índice de valor* mais sintonizado com a condição circunstancial e funcional da leitura.

(11) Roland BARTHES, *A câmara clara*, p. 85.

3. As Formas de Leitura da Imagem

A partir da concepção de *polissemia* da imagem e da correspondente fruição *aberta* da mesma, passemos a analisar o processo propriamente dito de *leitura* de uma imagem da cultura de massa.

Tomemos como exemplo uma imagem de um anúncio impreso de uma revista semanal qualquer. Essa mesma imagem, que um estudante "lê" na condição de lazer em sua casa, tem um sentido diferente quando *lida* na situação pedagógica de uma aula de Filosofia e outro, ainda, se aplicada em uma aula de Física.

Os sentidos do contexto social de produção da imagem (o sentido publicitário, de consumo, de classe, de utilidade e de características do produto recomendado) confrontam-se com os sentido suscitados em cada contexto disciplinar específico, no qual se encontra o estudante, como se dirigisse, em cada situação, a um indivíduo diferente. Como diz BARTHES, "*tudo se passa como se a imagem se desse a ler a vários homens e esses homens podem muito bem coexistir em um único indivíduo*" (12).

Na condição de lazer, a leitura geralmente é feita sem pretensão ou "defesa", facilitando a assimilação dos sentidos da mensagem publicitária por parte do leitor. Na aula de Filosofia, a partir da identificação dos referidos sentidos publicitários, por meio de uma leitura mais rigorosa e investigativa, busca-se fazer a crítica dos valores capitalistas, do consumismo, da cultura de massa e do próprio veículo da imagem-

(12) Roland BARTHES, *Rethōrique de l'ímage*, p. 48.

a revista. De outro modo ainda, na aula de Física, a imagem tem outra função didática quando solicita do estudante uma leitura mais "científica", quase ao nível do fenomênico, descrevendo os objetos, as ações e os aspectos do fenômeno ou fenômenos nela apresentados.

3.1. A Leitura Inventariante

Tomemos novamente o caso de uma imagem de um anúncio impresso de revista a ser aplicada no ensino.

Na situação da aula de Física temos a possibilidade de tratar o signo icônico, enquanto unidade material discreta, como uma *imagem-coisa*, a fim de realizarmos uma primeira forma de leitura, uma leitura *metalinguística*. Concentrada sobretudo no "conteúdo interior" da imagem, ao nível da materialidade do signo, tal leitura explicita os sentidos analógicos que permanecem próximos da realidade apresentada.

Isto posto, descartamos imediatamente aqui a idéia simplista do ICONISMO. Segundo ECO, ICONISMO consiste na atitude ingênua de se reconhecer na imagem as "mesmas" propriedades físicas do objeto que representa⁽¹³⁾.

Obviamente, estamos cientes de que uma cascata que se vê ao fundo de uma foto ou pintura de uma paisagem, por exemplo, não constitui um *fato de água*. Contudo, sabemos que certos estímulos visuais, cores, relações espaciais, incidências de luz sobre a matéria do signo icônico, produzem "uma percepção muito 'semelhante' àquela que se experimentaria na presen

(13) Cf. Umberto ECO, *O signo*, p. 122 e Idem, *Sobre os espelhos*, p. 20.

ça do fenômeno físico imitado, são que os estímulos são de natureza diversa" (14).

Dessa forma, o conteúdo interior da imagem estimula uma estrutura perceptiva "semelhante" àquela que experimentaríamos na visão *in loco* da queda d'água.

De outro modo, se um desenhista surrealista ou um fotógrafo brincalhão, por meio de trucagem "transgredissem" a lei da gravidade e fizessem a cascata parecer se elevar do chão, ao invés de desaguar em queda livre, com certeza perceberíamos se tratar de um fenômeno inverossímil, sem nenhuma "semelhança" com qualquer referente natural do mundo físico conhecido.

Quanto mais o "conteúdo interior" da imagem é novo e estranho a qualquer leitor para uma interpretação cultural imediata, tanto mais o seu produtor deve solicitar do destinatário reações perceptivas que sejam, de alguma forma, equivalentes às que teria no caso de estar na presença do objeto referente. Além dessas reações de ordem antropológica e universal, embora também cultural, há outras de natureza estritamente social, situacional, de classe e até mesmo individual.

Assim, esta primeira leitura *descritiva* (15) tem validade operatória no ensino quando se pretende *inventariar, classificar e analisar* elementos factuais de um fenômeno apresentado na imagem.

(14) Umberto ECO, *Tratado geral de semiótica*, p. 171.

(15) Segundo BARTHES, esta primeira leitura da imagem deve ser feita com prudência e atenção pois constitui já uma metalinguagem. Cf. Roland BARTHES, *Réthorique de l'image*, p. 41.

Como lembra BENJAMIN⁽¹⁶⁾, referindo-se à reprodução fotográfica da realidade:

"No caso da fotografia, é capaz de ressaltar aspectos do original que escapam ao olho e são apenas passíveis de serem apreendidos por uma objetiva que se desloque livremente a fim de obter diversos ângulos de visão; graças a métodos como a ampliação ou a desaceleração, pode-se atingir a realidades ignoradas pela visão natural"⁽¹⁷⁾.

Nesse sentido, a imagem aparece como uma espécie de "MÔNADA VISUAL" na qual, em associação metonímica de aproximação por contigüidade, cada parte se torna uma totalidade no instante em que passa a significar, por si só, sem todavia perder o sentido do todo.

Desse modo, o processo de individuação dos elementos da imagem, decorrente do movimento de varredura dos olhos-consciência por toda sua extensão, constitui uma primeira forma de leitura *descritiva, investigativa*, ao nível da superfície física da imagem, isto é, do seu "conteúdo interior". Chamaremos essa primeira leitura de *inventariante*.

Vale ressaltar que, mesmo ao nível metalingüístico, a leitura *inventariante* não é destituída de sentidos ideológicos.

(16) Na verdade, BENJAMIN refere-se à técnica de reprodução de uma *realidade artística* que se vê destituída do seu *hic et nunc* e adquire novas qualidades. Interessa-nos, aqui, apenas as qualidades que o autor reconhece na reprodução fotográfica.

(17) Walter BENJAMIN, *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*, p. 7.

Segundo BARTHES, o "inventário não é nunca uma idéia neutra; recensear não significa apenas constatar, como parece à primeira vista: é também apropriar-se" (18).

3.2. A Leitura Aberta

Por outro lado, embora a imagem seja delimitada figurativamente no campo perceptivo, devido aos códigos intervenientes na leitura, o seu "discurso" é polissêmico. Esse "discurso visual" estimula os olhos-consciência do leitor a não somente percorrer a superfície figurativa-expressiva do "conteúdo interior", mas também a penetrar no seu "conteúdo exterior", no conjunto de significações sociais possíveis, estabelecido pelo entrecruzamento dos contextos de produção e de recepção da imagem.

Dessa forma, a função de significação, condicionada pelos diversos contextos intervenientes no processo de leitura, reúne no corpo da imagem além dos sentidos valorizados pelo grupo produtor, representativos de sua classe social, também os sentidos valorizados pelos indivíduos leitores. Contudo, nem todos lêem os mesmos sentidos e nem todos os sentidos são percebidos e lidos.

Segundo BARTHES:

"toda a imagem é polissêmica, implicando subjacente aos seus significantes, uma 'corrente fluante' de significados, dos quais o leitor

(18) Roland BARTHES, *Novos ensaios críticos*, p. 30.

pode escolher uns e ignorar outros" (19).

Como já nos referimos, esse rio semântico, que parece correr submerso à imagem, equivale à corrente *manifesta* de valores ideológicos que atravessa os contextos do produtor e do leitor do signo, relacionando-os e contrapondo-os de maneira dialética. Da mesma forma que os contextos se transformam e evoluem continuamente, sobretudo o do indivíduo leitor, os valores "pescados" também são dinâmicos e historicamente renováveis. Conseqüentemente, a leitura da imagem está sempre inacabada.

Assim temos uma segunda forma de leitura, a leitura *perscrutória* da pluralidade de significações correntes no "conteúdo exterior" da imagem. A essa leitura *interpretativa*, em que os olhos-consciência do leitor penetra e aprofunda mais na imagem, resolvemos dar o nome de leitura *aberta* (20).

A leitura *aberta*, portanto, revela a possibilidade *informativa* da imagem. Por meio da suscitação dos sentidos *refratados*, associados e valorizados pelo grupo produtor, a leitura *aberta* suplanta a mera identificação dos sentidos *refletidos* na imagem.

Várias dessas associações são estabelecidas anteriormente por força de convenção cultural e ideológica entre grupos

(19) Roland BARTHES, *Rhetorique de l'image*, p. 44.

(20) A noção de *leitura aberta* é derivada da noção de *obra aberta* de ECO. Estendemos a idéia de "abertura" a qualquer imagem devido a ambigüidade fundamental e constante de toda mensagem *íconológica*. Neste sentido, a noção de *leitura aberta* é uma decisão metodológica visto a necessidade operacional de explicitação dos múltiplos contextos ideológicos entrelaçados na imagem.

ou contextos sociais diferentes. Outras instauram-se no momento mesmo em que o indivíduo faz a leitura, segundo os valores ideológicos que traz consigo, na ótica própria do seu grupo social. Esse trânsito de mão dupla no signo - o sentido de produção e o sentido de fruição - é que *deixa em aberto* o processo de leitura da imagem.

Em suma, a gama espectral dos sentidos ideológicos suscitados pela leitura *aberta*, representa o grau de *polissemia* da imagem.

A leitura *aberta* implica, desse modo, na densificação da *ideologia em imagens*, a partir das forças materiais e sociais condicionantes dos leitores envolvidos, como se fosse um jogo semântico-ideológico, o jogo do confronto dos *índices sociais de valor*.

Comparecendo diante dos olhos-consciência dos leitores para ser vista e lida, visitada e habitada, inventariada e interpretada, a imagem apresenta-se como um jogo dialético onde se encontram e se entrelaçam os contextos de produção e de fruição, quase sempre de maneira conflituosa, segundo os valores de classe exclusivos dos indivíduos envolvidos.

Nessa perspectiva, a densidade semiótica da imagem ultrapassa seu conteúdo temático original, aquele forjado no terreno social do indivíduo ou grupo produtor, e se abre para uma *polissemia* inesgotável à luz das diversas leituras de outros indivíduos, a partir de suas respectivas óticas sociais. Portanto, *hã tantas significações possíveis quantos são os contextos sociais de referência e quantos são os leitores da imagem*.

Esta possibilidade informativa e ideológica através

da qual os indivíduos expressam e lêem a maneira em que valorizam seus sentidos sociais é o que caracterizamos anteriormente como *ideologia em imagens*. Em última instância, a *polisssemia* revela a *ideologia em imagens* no processo de *leitura aberta*.

Com efeito, os grupos semióticos produtores não se confundem com os grupos sociais leitores da imagem, sobretudo no âmbito da cultura de massa.

Conseqüentemente, como diz BAKHTIN:

"(...) em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo(...)" (21).

O reconhecimento desta qualidade em qualquer signo ideológico e sua identificação na imagem é o que permite o exercício crítico da *leitura aberta*. Isto é, desnudar os interesses de classe dos produtores da imagem da cultura de massa em cada época e compreender e apontar as contradições aí presentes por meio da explicitação do TEMA, da *leitura inventariante* dos objetos componentes do mesmo e da interpretação dos seus *índices de valor contraditórios*.

(21) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 46.

4. A Leitura da Imagem na Escola

Vários recursos didáticos visuais são aplicados em nos sas escolas, evidentemente sem muita assiduidade, tais como: gráficos, cartazes, mapas, historiogramas, lâminas de microscópio, transparências de retroprojektor e outros. No entanto, a maioria apresenta uma série limitada de informações objetivas para uma leitura em sala de aula.

Diferentemente desses recursos, uma imagem fixa, extraída de veículos da cultura de massa e trazida para o espaço escolar, permite mais de uma forma de leitura, resultando uma pluralidade de significados devido a sua densidade de *índices sociais de valor*.

A possibilidade de leitura exploratória e não apenas linear dessa imagem, ao mesmo tempo que *aprofundada e penetrante* é uma de suas características didáticas e se constitui, por isso, no valor de sua utilização pedagógica. A leitura exploratória é uma maneira de detectar na imagem as manifestações do social, através das significações para a consciência educanda. A imagem é recheada de significações demonstrativas, exibidas na cena apresentada, de onde decorre, a uma leitura primeiramente descritiva, uma certa exploração e percepção de sentidos.

Contudo, o conhecimento da imagem não implica apenas percepção mas também interpretação. Devido ao seu tipo de material figurativo e expressivo, a imagem não apresenta para a consciência educanda um conteúdo fechado para apreensão. A imagem *reflete e refrata* um conteúdo ideológico dela mesma que instiga a consciência do leitor, através da interpretação de suas significações, a *habitar* esse conteúdo para compreendê-la e

explicitá-lo.

Por isso, desafiar o educando à leitura de uma imagem é dirigir-lhe um apelo à consciência propriamente dita e não à memória, à questão e não à resposta mecânica, à formulação de hipótese e não à informação condicionante, instigando-o a encontrar a solução para o problema que ele próprio colocou ou para a hipótese que ele próprio levantou. Esse caráter lúdico da leitura da imagem é sempre desafiador e, consequentemente, motivador de aprendizagem.

Por isso mesmo, o papel da imagem no ensino não é apenas o de "transmitir" uma mensagem, ilustrar um conceito, comunicar um conteúdo qualquer que seja. A imagem não é um veículo, um novo mídia de informações. Seu papel é fazer com que o educando compreenda que o mundo apresentado e representado na imagem é um objeto que deve ser decifrado. Que os conceitos não vêm prontos mas que serão construídos a partir da leitura perscrutória do fragmento de mundo que a imagem *reflete e refrata*. Desse modo, a imagem é mais que uma apresentação de significantes, um "recorte" do mundo, um *flash* da realidade social. A imagem deve ser considerada como uma *expressão da verdade social da comunicação* porque, a partir de um enquadramento e de um corte semiológico da realidade social, revela a decisão ideológica do grupo que a produziu.

Portanto, mais que um conjunto de informações visuais, a imagem é o lugar onde a consciência do educando tem a oportunidade de, dentro da escola, ler o mundo e problematizá-lo enquanto intérprete de sua situação social.

A imagem é, ao mesmo tempo, ponto de chegada do processo de produção da cultura de massa, que apresenta figurativa-

mente uma realidade concretizada, e *ponto de partida* para uma leitura frutiva que, sempre e de novo, volta à realidade mesma através das visadas possíveis por parte de educador e educandos.

Assim, como já salientamos que ocorre com todo signo, a imagem só tem existência semiótica em um terreno interpe-soal, em uma ordem sociológica. Isto significa dizer que diante da imagem uma consciência educanda deve identificar inicialmente o seu produtor-emissor, descobrir qual o grupo socialmente organizado a que pertence e qual função previa no processo de comunicação, antes de iniciar a leitura *inventariante e aberta*.

Alertando-nos quanto ao risco de uma recepção passiva da imagem, ECO observa que:

"Uma comunicação, para tornar-se experiência cultural, requer uma atitude crítica, a clara consciência da relação em que se está inserido, e o intuito de fruir de tal relação" (22).

Ler, portanto, a imagem é captar, com critério, a multiplicidade dos seus aspectos e funções e correlacioná-los aos contextos em que são produzidos e lidos a fim de buscar um conhecimento que revele aos educandos um saber significativo do mundo em que vivem.

Ler a imagem é interpretar e compreender seu conteúdo-forma, isto é, seu TEMA, explicitando a *polissemia* que revela os valores ideológicos da realidade social e dos próprios meios de comunicação que a veiculam.

(22) Umberto ECO, *Apocalípticos e integrados*, p. 342.

Contudo, a explicitação dos TEMAS e dos correspondentes *Índices sociais de valor* não decorrem automaticamente da percepção ou da leitura investigativa do educando. É indispensável a informação complementar e a orientação precisa do professor para que o educando *saiba o que ler, com que finalidade e, sobretudo, para que leia em uma perspectiva semiótica e ideológica.*

Vale ressaltar, ainda, que aos educandos pode ocorrer empreenderem leituras divergentes, suscitando TEMAS diversificados e mesmo contraditórios, estranhos muitas vezes ao conteúdo programático da disciplina. Essa ocorrência, no entanto, é uma etapa comum no processo de leitura exploratória em direção a uma metodologia de leitura mais balizada, segundo os objetivos didático-pedagógicos da disciplina e conforme os princípios semiótico-ideológicos discutidos neste trabalho.

Gradativamente a metodologia de leitura vai se consolidando, à medida em que os educandos repetem exercícios de leitura de imagens com fins didáticos evidentes.

Ciente da proposta didático-pedagógica do educador para o emprego de imagens em aula, o próprio educando sistematiza a metodologia de leitura, superando a forma exploratória em direção àquela *inventariante e aberta*. Ora seus olhos-consciência "varrem", perscrutam, concentram-se, num átimo, em um ponto da superfície física e logo após voltam a correr, interessados em *inventariar* o "conteúdo interior" da imagem. Ora "mergulham" na figura e ultrapassam os planos semióticos para chegar ao "conteúdo exterior", ao contexto social que representa, onde, segundo a sugestão dos objetos apresentados, podem interpretar novos significados a cada visada.

Dessa forma, qualquer imagem da cultura de massa empregada, mais do que um instrumento unidirecional de informação passa a ser um instrumento de comunicação pedagógica, um *locus*: o lugar de análise, pesquisa, diálogo, reflexão e inspeção para os olhos-consciência do educando; um lugar que abre espaço também para a contra-informação.

A contra-informação é o "reverso da medalha". É a resposta interpretativa do educando à imposição unidirecional da informação dos meios de comunicação social. Não se trata apenas de uma crítica à comunicação social e aos seus veículos, crítica que quase sempre permanece ao nível do teórico somente para satisfazer a consciência "iluminista". Trata-se de uma contra-leitura, isto é, de uma leitura em direção contrária, com a apresentação na arena da imagem do sentido social do leitor, em confronto com o sentido social aí refratado ideologicamente pelo produtor da mesma.

Também queremos ressaltar que a imagem deve ser considerada pedagogicamente como centro da atenção ativa dos educandos, como lugar onde a consciência educanda pode fazer a leitura da realidade, confrontando os valores sociais do grupo social a que pertence com os valores sociais do grupo produtor e veiculador da imagem.

É interessante notar que nesse processo de leitura da imagem ocorre uma espécie de revelação contraditória. Embora seja o leitor quem se põe a observá-la para iniciar a análise, paradoxalmente, parece ser a imagem que nos "olha" e nos aponta as contradições da realidade social: a primeira contradição, ela mesma, a imagem, pois não sendo a realidade *reflete* uma realidade; a segunda contradição, de cunho ideológico, quando

se apresenta como uma arena onde os *índices sociais do leitor* confrontam-se com as condições e os *índices sociais de produção da ideologia em imagens*.

A leitura *aberta* da imagem, ao contrário, deve levar a consciência do educando ao problema, à indagação, à busca de nexos entre os aspectos e elementos do seu contexto social e aqueles provenientes da ordem social dominante. A leitura *aberta* deve instigar o educando a explicar o que vê na imagem e porque vê dessa forma e não diferentemente.

Com isso, empregamos a imagem como objeto de análise e de manuseio direto por parte do educando e não como simples recurso didático nas mãos do educador.

Por outro lado, o processo de ICONIZAÇÃO que vimos afirmando, não prescinde da recuperação do exercício do discurso lingüístico com risco de se ter um discurso *iconológico* vazio.

Não pretendemos contrapor a imagem à palavra, tentando provar que há mais força didática ou valor social nesta ou naquela. As duas modalidades de signo são convergentes. Não se equivalem, mas se completam na representação e na descrição do social.

Isto significa que na leitura da imagem precisamos dos signos lingüísticos, pois, para compreendê-la, precisamos aproximá-la de outros signos já conhecidos. Segundo BAKHTIN, "a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos" (23).

(23) Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 34, (grifo adicionado).

Isto posto, os professores *apocalípticos* não precisam se preocupar com a invasão ubíqua das imagens na escola, nem os professores *integrados* devem querer empregá-las exaustivamente em seus novos discursos modernizadores. O bom senso didático sugere que a complementaridade é o melhor exercício para a integração texto e imagem em sala de aula. Isto é, ensinar a ler corretamente a imagem (o signo icônico), explicitando, também corretamente, o discurso verbal e escrito (os signos lingüísticos), pois, a palavra acompanha e comenta todo ato pedagógico.

A postura coerente do educador, quanto à utilização de imagens no ensino, implica em questionar em que circunstâncias esse emprego não reduz a consciência educanda a um brinquedo nos liames ideológicos do universo da cultura de massa. Isto é, até que ponto o educador não é conivente ao apresentar um produto da cultura de massa, disfarçado em embalagem escolar, reforçando no educando o jogo da ideologia publicitária e o condicionamento cultural dos meios de comunicação social para o consumismo.

Ao contrário, a postura crítica do educador é aquela que tenta descobrir em que outras circunstâncias metodológicas e educativas a consciência educanda pode, por meio da leitura orientada em sala de aula, perceber os condicionamentos do sistema cultural reforçativo da situação de consumo. Percepção que pode significar, a médio prazo, para o educando, o domínio das circunstâncias de consumo, dentro e fora da escola, em direção a uma forma mais livre de opção cultural.

A postura do educador também implica em questionar se o educando, como um integrante da "massa", não poderia voltar-se

para as mensagens *iconológicas* da cultura de massa buscando em pregos imprevistos para as suas imagens, com intenção totalmente diversa daquela para a qual foram produzidas. Um exemplo já citado e resultado de experiência concreta em nossa prática pedagógica é o de uma imagem de anúncio publicitário de uma revista qualquer servir de objeto de leitura "científica" em uma aula de Física.

Com isso, acreditamos que as motivações para a leitura de imagens no ensino serão motivações precisamente didáticas, justificadas pelo processo de uma aprendizagem significativa.

B I B L I O G R A F I A

- ADORNO, Theodor W. et alii. *Textos escolhidos*, São Paulo, Abril Cultural, vol. XLV, Coleção Os Pensadores, 1980, trad. José Lino Grűnnewald et alii, pp. 165 - 276.
- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural, In: COHN, Gabriel (org.), *Comunicação e indústria cultural*, São Paulo, Editora Nacional, 1978, trad. Amélia Cohn, pp. 287-85.
- ANDERSON, Perry. *A crise da crise do marxismo; introdução a um debate contemporâneo*, 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1985, trad. Denise Bottman, 123 p.
- ANSELMO, Zilda Augusta. *Histórias em quadrinhos*, Petrópolis, Vozes, 1975, 180p.
- BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 4ª ed., São Paulo, Hucitec, 1988, trad. Michel Lahud e Yara Frateshi Vieira, 196p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*, Rio de Janeiro, Forense/Universitria, 1981, trad. Paulo Bezerra, 239 p.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento; o contexto de François Rabelais*, São Paulo, Hucitec, 1987, trad. Yara Frateschi Vieira, 419 p.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara; nota sobre a fotografia*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984, trad. Júlio Castañon Guimarães, 175 p.

- BARTHES, Roland. *Novos ensaios críticos e O grau zero da escrita*, 3ª ed., São Paulo, Cultrix, 1972, trad. Heloysa de Lima Dantas, 167 p.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*, 7ª ed., São Paulo, Bertrand Brasil/Difel, 1987, trad. Rita Buongiorno e Pedro de Souza, 181 p.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*, Lisboa, Edições 70, 1982, vol. XLII, Coleção Signos, trad. Isabel Pascoal, 260 p.
- BARTHES, Roland. *Rhétorique de l'image*. *Communications*, Paris, Editions du Seuil, 4 : 40-51, 1964.
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*, 5ª ed., São Paulo, Cultrix, 1977, trad. Izidoro Blikstein, 116 p.
- BARTHES, Roland. *Sistema da moda*, São Paulo, Editora Nacional/EDUSP, 1979, vol. IX, Biblioteca Universtiária, trad. Lineide L.S. Mosca, 301 p.
- BASTOS, Fernando José de Menezes. *Panorama das idéias estéticas do ocidente*, Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1981, vol. I e II, Cadernos da UnB, 51 p. e 134 p.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*, 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural, 1980, vol. XLV, Coleção Os Pensadores, trad. José Lino Grunnewald, pp. 3 - 28.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões; a criança, o brinquedo, a educação*, São Paulo, Summus, 1984, vol. XVII, Novas Buscas em Educação, trad. Marcus Vinicius Mazzari, 134 p.
- BERGER, John et alii. *Modos de ver*, Lisboa, Edições 70/Martins Fontes, 1972, vol. III, Coleção Arte & Comunicação, trad. Ana Maria Alves, 167 p.

- BRAGA, Maria Lúcia Santaella. *Produção de linguagem e ideologia*, São Paulo, Cortez Editora, 1970, 160 p.
- CALVET, Louis-Jean. *Roland Barthes; um olhar político sobre o signo*, Lisboa, Editorial Vega, 1973, trad. Adriano D. Rodrigues, 159 p.
- CALVET, Louis-Jean. *Saussure: pró e contra; para uma linguística social*, São Paulo, Cultrix, 1977, trad. Maria Elizabeth L. Salum, 111 p.
- CANCLINI, Néstor García. *A produção simbólica; teoria e metodologia em sociologia da arte*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, trad. Glória Rodriguez, 118 p.
- CAPARELLI, Sérgio. *Televisão e capitalismo no Brasil*, Porto Alegre, L & PM, 1982, 196 p.
- CARPENTER, Edmond & McLUHAN, Marshall (organizadores). *Revolução na comunicação*, 4ª ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980, trad. Álvaro Cabral, 248 p.
- CASASÚS, José Maria. *Teoria da imagem*, Barcelona, Salvat Editores, 1979, vol. XXIX, Biblioteca Salvat de Grandes Temas, trad. Nestor de Souza, 142 p.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência; aspectos da cultura popular no Brasil*, 3ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1989, 179 p.
- COHEN-SÉAT, Gilbert & FOUGEYROLLAS, Pierre. A informação visual e sua ação sobre o homem. In: COHN, Gabriel (org.), *Comunicação e indústria cultural*, São Paulo, Editora Nacional, 1978, trad. Amélia Cohn, pp. 355-62.
- COHN, Gabriel (org.). et alii. *Comunicação e indústria cultural; leitura de análises dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa*, São Paulo, Editora Nacional, 1978, trad. Fátima P. Jordão et alii, 401 p.

- COSTA LIMA, Luiz (org.). *Teoria da cultura de massa*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, 340 p.
- DESCARTES, René. *Meditações*, São Paulo, Abril Cultural, 1973, vol. XV, Coleção Os Pensadores, trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr., pp. 83 - 150.
- DIAZ BORDENAVE, Juan E. *Além dos meios e mensagens; introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência*, 4ª ed., Petrópolis, Vozes, 1987, 110 p.
- DORFLES, Gillo. *Sentido e insensatez en el arte de hoy*, Valencia, Fernando Torres Editor, 1973, trad. Joaquín Espinosa Carbonell, 174 p.
- ECHEVERRIA, R. et alii. *Ideología y medios de comunicación*, Buenos Aires, Amorroutu Editores, 1973, 220 p.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*, 2ª ed., São Paulo, Perspectiva, 1970, vol. XIX, Coleção Debates, trad. Pérola de Carvalho, 386 p.
- ECO, Umberto. *A definição de arte*, São Paulo, Edições 70 e Martins Fontes, 1972, vol. XIII, Coleção Arte & Comunicação, trad. José Mendes Ferreira, 275 p.
- ECO, Umberto. *As formas do conteúdo*, São Paulo, Perspectiva e EDUSP, 1974, vol. XXV, Coleção Estudos, trad. Pérola de Carvalho, 184 p.
- ECO, Umberto. *O signo*, 3ª ed., Lisboa, Editorial Presença, 1985, vol. XLV, Biblioteca de Textos Universitários, trad. Maria de Fátima Marinho, 177 p.
- ECO, Umberto. *A estrutura ausente; introdução à pesquisa semiológica*, 3ª ed., São Paulo, Perspectiva, 1976, vol. VI, Coleção Estudos, trad. Pérola de Carvalho, 419 p.

- ECO, Umberto. *Tratado geral de Semiótica*, São Paulo, Perspectiva, 1980, vol. LXXIII, Coleção Estudos, trad. Antonio P. Danesi e Gilson C.C. Souza, 258 p.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*, 2ª ed., São Paulo, Perspectiva, 1976, vol. IV, Coleção Debates, trad. Sebastião Uchoa Leite, 284 p.
- ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989, trad. Beatriz Borges, 341 p.
- EPSTEIN, Isaac. *O signo*, 2ª ed., São Paulo, Ática, 1986, vol. XV, Série Princípios, 78 p.
- FADUL, Annamaria. *Meios de Comunicação de massa e educação no Brasil: uma perspectiva crítica*. Cadernos Intercom, São Paulo, Cortez Editora, 4: 30 -43, out. 1982.
- FAGES, J.B. *Para entender o Estruturalismo*, 3ª ed., Lisboa, Moraes Editores, 1976, vol. XXIV, Coleção Pistas, trad. Miguel Castro Henriques, 192 p.
- FRANCASTEL, Pierre. *Imagem, visão e imaginação*, Lisboa, Edições 70 e Martins Fontes, 1987, vol. XXXVII, Coleção Arte & Comunicação, trad. Fernando Caetano, 226 p.
- FREITAG, Bárbara et alii. *O livro didático em questão*, São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1989, 143 p.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito*, 5ª ed., São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1984, 143 p.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação; um estudo introdutório*, São Paulo, Cortez Editora e Autores associados, 1983, 163 p.
- GARAUDY, Roger et alii. *Estruturalismo e marxismo*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968, trad. Carlos Henrique Escobar, 306 p.

- GIACOMANTONIO, Marcello. *Os meios audiovisuais*, Lisboa, Edições 70 e Martins Fontes, 1981, vol. VIII, Coleção Arte & Comunicação, trad. Manuela Couto, 194 p.
- GIOVANNINI, Giovanni (org.). *Evolução na comunicação; do sílex ao silício*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1987, trad. Wilma F.R. Carvalho, 374 p.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. *Linguagem total; uma pedagogia dos meios de comunicação*, São Paulo, Summus, 1978, vol. I, Novas Buscas em Educação, trad. Wladimir Soares, 106 p.
- HADJINICOLAOU, Nicos. *Historia del arte y lucha de clases*, 6ª ed., Mexico, Siglo Veintiuno Editores, 1978, trad. Aurelio Garzón del Camino, 226 p.
- HALL, Stuart et alii. *Da ideologia*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983, trad. Rita de Lima, 310 p.
- HUYGHE, René. *O poder da imagem*, Lisboa, Edições 70 e Martins Fontes, 1986, vol. XXIX, Coleção Arte & Comunicação, trad. Helena L. Santos, 305 p.
- INSTITUTO DE CULTURA FRANCESA. *Leituras de Roland Barthes; comunicações do Colóquio Barthes da Faculdade de Letras de Lisboa*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1982, vol. LXXV, Coleção Universidade Moderna, 321 p.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, vol. XXVI, Rumos da Cultura Moderna, trad. Célia Neves, 230 p.
- KÖTHE, Flávio R. *A não circularidade do Círculo de Bakhtine. Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 51 : 17 - 33, out. 1977.
- KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*, Lisboa, Edições 70, 1969, vol. VI, Coleção Signos, trad. Maria Margarida Barahona, 454 p.

- KUNSCH, Margarida M. K. (org.). *Comunicação e educação; caminhos cruzados*, São Paulo, Ed. Loyola, 1986, vol. XI, Coleção AEC do Brasil, 501 p.
- LINS, Osman. *Do ideal e da glória; problemas inculturais brasileiros*, São Paulo, Summus, 1977, 189 p.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensão do homem*, 3ª ed., São Paulo, Cultrix, 1971, trad. Décio Pignatari, 403 p.
- METZ, Christian et alii. *A análise das imagens; seleção de ensaios da revista Communications*, Petrópolis, Vozes, 1973, vol. VIII, *Novas Perspectivas em Comunicação*, trad. Luiz Costa Lima, 150 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Textos estéticos*, São Paulo, Abril Cultural, vol. XLI, Coleção Os Pensadores, trad. Nelson A. Aguiar e Gerardo D. Barreto, pp. 271 - 316.
- MILLER, Jonathan. *As idéias de McLuhan*, São Paulo, Cultrix e EDUSP, 1973, trad. Octanny S. Mota e Leonidas Hegenberg, 125 p.
- MOLES, Abraham. *O cartaz*, São Paulo, Perspectiva e EDUSP, 1974, vol. LXXIV, Coleção Debates. trad. Miriam G. Mendes, 252 p.
- MORAIS, Frederico. Realismo e imagens. *Revista Vozes*, Petrópolis, Vozes, 68(6) : 27 - 31, ago. 1974.
- MORAN COSTA, José Manuel. Para uma leitura crítica da comunicação. *Revista Vozes*, Petrópolis, Vozes, 83(2) : 163 - 178, mar. 1989.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX; o espírito do tempo - neurose*, 7ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987, trad. Maura R. Sardinha, 202 p.

- NEIVA JR., Eduardo. *A imagem*, São Paulo, Ática, 1986, vol. LXXXVII, Série Princípios, 93 p.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C.D. *As belas mentiras; a ideologia subjacente aos textos didáticos*, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979, 237 p.
- NOVAES, Adauto et alii. *O olhar*, São Paulo, Companhia das Letras, 1988, 492 p.
- OLIVEIRA CARDOSO, Onésimo. Didática emancipatória da comunicação: reflexões sobre as novas técnicas de ensino. *Cader nos Intercom*, São Paulo, Cortez Editora, 4 : 44 - 53, out. 1982.
- OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte; uma introdução histórica*, 5ª ed., São Paulo, Cultrix, 1986, trad. Otávio M. Cajado, 278 p.
- PIRES BESSA, Pedro. A universidade na era da imagem. *Revista Vozes*, Petrópolis, Vozes, 83 (2) : 154 - 62, mar. 1989.
- RABELO CAMPOS, Maria Helena. Aldeia global: os efeitos dos Meios de Comunicação Social sobre a consciência e o cotidiano das pessoas. *Revista Vozes*, Petrópolis, Vozes, 83 (2) : 141 - 53, mar. 1989.
- REVISTA DE CULTURA VOZES. *Semiótica e Semiologia*. Petrópolis, Vozes, 68(8), out. 1974, 66 p.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Imaginário e dominação*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1978, vol. IX, Coleção Diagrama, 109p.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*, 2ª ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1987, 347 p.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Textos seleccionados*, São Paulo, Abril Cultural, 1975, vol. XLIX, Coleção Os Pensadores, trad. Carlos Vogt, 60 p.

- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*, São Paulo, Cultrix, 1974, trad. Izidoro Blikstein, 279 p.
- SLATER, Phil. *Origem e significado da Escola de Frankfurt; uma perspectiva marxista*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978, trad. Alberto Oliva, 211 p.
- SODRÉ, Muniz. *A comunicação do grotesco; introdução à cultura de massa brasileira*, 11ª ed., Petrópolis, Vozes, 1988, 81 p.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*, 15ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1988, 136 p.
- SOUZA FILHO, Severino Gomes de. *Leitura semiológica de uma mensagem publicitária*. *Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, Intercom e CNPq, 61 : 121 - 28, jul. 1989.
- TADDEI, Nazareno. *Educar com a imagem*, São Paulo, Edições Loyola, 1981, vol. I e II, Série Comunicação, 146 p. e 143 p.
- TARDY, Michel. *O professor e as imagens*, São Paulo, Cultrix e EDUSP, 1976, trad. Frederico Pessoa de Barros, 119 p.
- THIBAUT-LAULAN, Anne-Marie. *El lenguaje de la imagen; estudio psicolinguístico de las imágenes visuales en secuencias*, Madrid, Ediciones Marova, 1973, 135 p.
- THONARD, F.J. *Compêndio de História de Filosofia*, 5ª ed., Bélgica, Sociedade de São João Evangelista, 1953, trad. Valente Pombo, 1024 p.
- WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*, Lisboa, Editorial Presença, 1987, trad. Maria J. V. Figueiredo, 228 p.