

NOVA ESCOLA: uma escola nova?

João Carlos Cattelan¹
Luciane Thomé Schröder²

Resumo

A partir da análise da capa de uma das edições da revista Nova Escola (04/2003), este trabalho tem o intuito de deslindar o processo digital de construção da fotografia utilizada, os efeitos de sentido que tais recursos podem gerar sobre o leitor e quais são os sustentáculos (e de onde eles vêm) sobre os quais o produtor da imagem está ancorado: busca-se detectar, sobremaneira, qual é o imaginário cultural e o conjunto de pressupostos que sustenta a fotografia em questão e, por conseqüência, a representação que ela possui da escola.

Palavras – Chave: *Texto imagético, imaginário cultural, discurso, fotografia.*

Introdução

A revista **Nova Escola**, da Editora Abril, na edição de abril de 2003, ano XVIII, nº 161, na *Revista do Professor*, para a atividade de constituição da sua capa, valeu-se de uma imagem que se organiza em torno do aproveitamento do ícone de dois indivíduos, uma professora e uma aluna, que, em se deixando levar pela crença na ilusão da referencialidade e da denotação que criam, supostamente, estariam vivendo uma relação



¹ O autor é docente no curso de Letras da Unioeste, campus de Marechal Cândido, e do Mestrado de Letras, campus de Cascavel. Este trabalho se vincula ao grupo de pesquisa Mácula (Imagem, Cotidiano e Reflexão Escolar), certificado pela Unioeste e cadastrado junto ao CNPq. Rua Pernambuco, 1217, Centro, Cascavel – Pr. E-mail: cattelan@brturbo.com.br.

² A autora é docente na Unnível, Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Cascavel. Este trabalho se vincula ao grupo de pesquisa Mácula (Imagem, Cotidiano e Reflexão Escolar), certificado pela Unioeste e cadastrado junto ao CNPq. Rua Pernambuco, 1217, Centro, Cascavel – Pr. E-mail: lschroder@brturbo.com.br.

interlocutiva típica de uma situação pedagógica. O que não pode deixar de despertar o interesse pela capa é fato de ela, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a necessidade de a escola dedicar atenção especial para as manifestações imagéticas que circulam na sociedade, com a chamada *cultura visual: ensine o aluno a ler as imagens do cotidiano*, usar um texto artificialmente construído como pano de fundo para a divulgação de que uma das atividades a serem cumpridas pelo aparelho escolar seria a de preparar os discentes para a compreensão de textos não-verbais.

Em face do exposto, este artigo tem como objetivo geral apresentar uma análise da capa, procurando detectar que imaginário cultural a sustenta, em que lastro de mentalidade a mesma se ancora, permitindo que ela represente a cena discursiva usada da maneira que o faz. Dito de outra forma, a questão que se procura responder se refere à tentativa de buscar determinar a forma de representação que a fotografia de que a capa da revista se valeu para ser composta constrói do espaço da sala de aula que aparece posto em evidência.

Algumas reflexões

Quando o homem se vê posto diante de uma manifestação imagética, de acordo com Barthes (1990), é quase natural que ele a considere como sendo resultado de uma atividade analógica, no sentido de que teria sido o efeito de uma cópia fiel da realidade, e não de um trabalho de digitalização, ou seja, no sentido de que adviria como resultado de um processo que se fez a partir da seleção de a que recursos dar vida e a quais manter em silêncio, simulando um mutismo dos recursos aos quais se preferiu manter na sombra. Crendo-se no que afirma o autor, raramente, o leitor, frente a imagens, buscaria estabelecer a ligação constitutiva que, para ele, existiria entre o teatro e a geometria:

Imaginemos que (...) outra ligação tenha se estabelecido: a ligação entre a geometria e o teatro: o teatro é, na verdade, esta prática que calcula o lugar *olhado* das coisas: se o espetáculo é colocado aqui, o espectador verá isto; se é colocado ali, não verá nada, e, aproveitando este “esconder”, poder-se-ia tirar proveito de uma ilusão: o palco é essa linha que vem cortar o feixe ótico, desenhando o fim e como que a frente de seu desenrolar: assim se ergueria, contra a música, a *representação* (Barthes, 1990, p. 85) (grifos do autor).

Em se considerando o que é afirmado na passagem acima, poder-se-ia afirmar que o teatro é o cálculo aplicado ao espaço, é a geometrização da espacialidade, é o lugar intuído das coisas: o desafio teatral se refere à atividade de decidir que lugar cada ingrediente deve ocupar no cenário e na representação, porque cada um deles produzirá um efeito distinto, em dependendo do lugar que lhe destina “esta prática que calcula o lugar *olhado* das coisas”. “Cada coisa em seu devido lugar” diria um positivista ordenador que deseja que o mundo lhe permita a experiência narcisista de ser centro do mundo: “Narciso acha feio o que não é espelho” diz a música. Que a operação seja narcisística, pode-se concordar, mas, no caso do teatro, esse narcisismo é interpessoal, isto é: justamente porque alguém se julga o centro do mundo, ele deseja que o outro concorde com uma determinada perspectiva, para que a destruição não aconteça: trata-se de chamar à convivência e à concordância, para que a fonte continue a garantir que o centro do mundo continua posto no mesmo lugar: eis um narcisismo interpessoal, interindividual e interativo. Cada recurso no teatro resulta de um lugar que lhe é destinado, já que ele é o embaixador discursivo de um efeito de sentido. Entretanto, pode-se dizer, com um certo grau de razoabilidade que isto não vale apenas para o teatro. Quaisquer que sejam os gêneros a que elas pertençam, também nas outras imagens a funcionalidade da destinação espacial tem sido uma ferramenta útil para a constituição de uma proposta de reflexão.

A funcionalidade de cada recurso que constitui uma imagem é, pois, irrecusável. Da mesma forma que ocorre no teatro, é perfeitamente possível defender que a maioria das imagens (se não todas elas) seja constituída a partir de um processo digital e seletivo, uma atividade que, dado um conjunto de itens paradigmáticos, escolhe a alguns e rejeita a outros, fazendo com que os primeiros produzam ruídos significativos, enquanto, em tese, os segundos seriam conduzidos ao silêncio. Um texto imagético, qualquer que seja ele (do desenho reprodutor à obra estética), resulta de um processo de escolha de a que elementos dar vida e a quais deles condenar à morte. Uma cor, uma linha, um espaço, um tom, um tamanho, um ângulo, tudo na imagem é funcional: tudo, nela, resulta de uma atividade digital, ou seja, de um trabalho feito a dedo sobre os recursos chamados a constituírem o texto resultante. Com a palavra, Foucault (1995, p. 219 e 220):

Eis o exemplo (...) de uma outra orientação possível. Para analisar um quadro, pode-se reconstituir o discurso latente do pintor; pode-se querer reencontrar o murmúrio de suas intenções que não são, em última análise, transcritas em palavras, mas em linhas, superfícies e cores; pode-se tentar destacar a filosofia implícita que (...) forma sua visão do mundo. É possível, igualmente, interrogar a ciência, ou pelo menos as opiniões da época, e procurar reconhecer o que o pintor lhes tomou emprestado. A análise arqueológica teria um outro fim: pesquisaria se o espaço, a distância, a profundidade, a cor, a luz, as proporções, os volumes, os contornos, não foram, na época considerada, nomeados, enunciados, conceitualizados em uma prática discursiva; e se o saber resultante dessa prática discursiva não foi, talvez, inserido em teorias e especulações, em formas de ensino e em receitas, mas também em processos, em técnicas e quase no próprio gesto do pintor.

Assim como Barthes (1990), Foucault (1995) chama a atenção para o fato de que, no texto imagético, cada recurso compositivo utilizado resulta de uma escolha ditada por uma época, por uma intencionalidade, por uma filosofia, por uma ciência, por uma opinião, enfim, no dizer do autor, de uma prática discursiva. Isto impede que se possa imaginar que uma imagem resulte de um processo inocentemente analógico e mimético em relação à realidade da qual ela seria cópia fiel. Cada recurso usado deve ser interrogado sobre as razões de sua presença e que efeitos de sentido seriam produzidos por outros que poderiam, eventualmente, ocupar o mesmo lugar. Barthes (1990) fala da relação entre a geometria e o teatro; Foucault (1995) o faz, sobre a pintura. Mas a aposta parece dever sempre ser feita no sentido de que a geometrização se aplica a qualquer ícone: na fotografia, na propaganda, na charge: em todas as imagens.

Qual é a tarefa, então, que deve realizar o leitor que se encontra posto frente a imagens? Ao se deparar com um texto icônico, via de regra, ele se preocupa com o que o texto busca, com quais são os objetivos que o mesmo possui, a que ponto de vista sobre algo ele, teleologicamente, procura conduzi-lo. Esta é a atividade geralmente realizada durante a leitura de um texto imagético: o leitor raciocina a partir do que vê para frente: sua atividade é projetiva; é orientada para uma ação sua frente ao texto ou para aquela ação que ele julga que o texto visa realizar sobre seus leitores. Esta forma de encarar o texto é legítima e responde a certas finalidades, não resta dúvida. Mas, ela não é a única possibilidade de ação do leitor frente ao texto.

Eco (1991), valendo-se da citação de um diálogo entre Watson

e Holmes, comenta as duas atividades que podem ser realizadas sobre o texto com que um leitor se depara: a atividade analítica e a atividade sintética. A segunda se refere àquela que o leitor realiza, quando, posto frente ao texto, ele raciocina para frente com o objetivo de tentar estabelecer o efeito de sentido que o mesmo busca construir em relação a ele: uma atividade de cunho projetivo, prospectivo e teleológico. A primeira, contrariamente, dirige-se para o gesto de construção do autor, para a atividade constituidora da mancha textual, para o processo seletivo de a quais elementos dar vida e a quais deles manter em silêncio: neste caso, o olhar se volta para a sintagmatização, que resulta do olhar seletivo efetuado sobre o eixo paradigmático responsável pela apresentação e recenseamento das possibilidades dadas pelos diferentes sistemas semióticos. O diálogo mencionado, se bem que um pouco longo, vale à pena ser citado na sua inteireza.

- Para resolver um problema dessa espécie, o aspecto principal é estar apto a raciocinar retrospectivamente. Esse é um procedimento muito útil, e até bastante fácil, mas as pessoas não o praticam muito. Nas questões cotidianas da vida é muito mais comum raciocinar para frente e, assim, o outro procedimento se vê negligenciado. Há cinquenta pessoas capazes de raciocinar sinteticamente para apenas um que pode raciocinar analiticamente.

- Confesso que não consigo acompanhá-lo, disse eu.

- Não esperava que pudessem fazê-lo. Deixe-me tentar esclarecê-lo. Muitas pessoas, se você lhes descreve uma série de eventos, conseguem dizer-lhe qual será o resultado. Elas conseguem organizar os eventos em suas mentes e concluir deles algo que se irá passar. Há poucas pessoas, porém, às quais se oferece um resultado e que se mostram capazes de descobrir, a partir de seu foro íntimo, quais etapas conduziram a esse resultado. É a esse poder que me refiro quando falo de raciocinar para trás, ou analiticamente (p. 48).

Ao leitor, portanto, pode-se concluir que caberia raciocinar para trás, seletivamente por meio da retrodução, isto é, a partir do texto constituído, caber-lhe-ia fazer o caminho inverso, buscando descobrir as opções feitas pelo autor, no sentido de “sujar” a mancha de papel que era branco. Ele deve detectar os possíveis efeitos de sentido resultantes dessas escolhas. Esta atividade poderia ser chamada de iconoclasta, no sentido de que a imagem estaria sendo desmontada, visando à detecção do processo que a constituiu. A

partir da superposição da atividade do detetive que persegue pistas e da necessidade de um conhecimento enciclopédico significativo, o leitor deve reconstituir os trajetos feitos pelo autor, atribuir-lhes significados e detectar que possíveis panos de fundo culturais estariam orientando as suas escolhas, já que é muito provável que uma cultura possa ser deslindada mais pelas formas encontradas para dizer do que, propriamente, pelos conteúdos explícitos que faz serem veiculados em textos.

A imagem da nova escola

A capa da revista que se estará analisando é composta, como a grande maioria das capas de revista, de itens verbais e não-verbais. Dentre os elementos verbais, estão o nome da revista, da editora, da fundação que a edita e do exemplar disponível; consta nela, também, a data do lançamento, o número do volume e do ano; as chamadas para as matérias importantes: dentre elas, aquela já mencionada, que trata da problemática do texto não-verbal; e uma imagem fotográfica, que aparentemente aponta para uma cena de relação pedagógica, em que professora e aluna estão envolvidas, de um lado, pela atividade de ler imagens e, de outro, por uma sala de aula em tom amarelo e vermelho, sobre cuja parede se vislumbra um conjunto de textos icônicos. Esta imagem, pretensamente, estaria retratando uma cena em que uma escola estaria procurando dar atenção à necessidade de os alunos lerem os textos não-verbais que os circundam em seu cotidiano: neste sentido, a imagem adquiriria um efeito de peça ilustrativa, sendo o seu aparecimento, conforme Barthes (1990), uma suposta reprodução analógica da realidade: a similitude e a atividade mimética conduziriam a seleção. Mas, exatamente neste ponto, surge o problema: se houve seleção, escolha e opção, a imagem não é tão analógica quanto poderia levar a acreditar: o olho, seletivo, deve ter escolhido uma dentre outras imagens.

Antes de começar a esboçar a análise propriamente dita, parece aconselhável e oportuno que se fixe um mirante, o qual parece poder ser tomado como pano de fundo para toda a análise: trata-se do fato de a revista **Nova Escola** pretender, como seu próprio nome sugere, ser um auxílio para a construção de uma escola nova, diferente e distinta do modelo existente. A revista, como se sabe, apresenta e se alimenta de matérias que visam trazer, ao professor,

subsídios para que ele possa desenvolver uma nova pedagogia, além do que muitas reportagens trazem experiências inovadoras que deram certo e poderiam ser aproveitadas por outros docentes. É necessário que este ponto fique presente, porque, se a revista se apresenta como primando, conforme Chauí (1996), pela resistência a um certo modelo escolar, em tese, ela não poderia cometer o lapso que cometeu na escolha da foto selecionada para a composição da sua capa, afinal de contas ela está se apresentando como alguém que julga necessário que as escolas se preocupem com o ensino-aprendizagem da leitura de imagens: nada mais natural que ela lesse aquelas de que se utiliza.

Contra um fundo amarelo claro que se avoluma e ganha corpo sobre a metade inferior da fotografia, constituindo um ponto de equilíbrio e nivelamento de caráter horizontal, torna-se praticamente impossível que o olho não ponha em evidência a parede da sala, que ocupa a metade superior da capa e, estando acima, encontra-se numa das partes que o olho enfatiza na sua atividade de varredura da imagem. A parede é pintada de vermelho e sobre ela um conjunto de ícones (SANTAELLA, 2002) se acha colocado. Além disso, contra este fundo amarelo monocromático e monótono, ganham realce, em cores fortes (centralmente, o vermelho e o azul), a figura da professora, da aluna e das imagens que analisam. Pode-se construir a hipótese de que o efeito de sentido obtido por esse contraste de cores remete ao distanciamento existente entre o marasmo e a mesmice de uma escola pautada em métodos tradicionais e centrada na leitura de textos verbais, uma escola pasmamenta e repetitiva, que ainda não descobriu a avalanche visual que cerca o cotidiano atual dos seus alunos, e uma outra, a nova escola, que, contrariamente à primeira, está preocupada com a leitura de imagens, por isso, destacando-se contra o fundo raso de uma cor única. A partir do confronto do amarelo *sem graça*, horizontal e inferior, com o vermelho dinâmico e vivo, vertical e superior, parece se construir a caracterização de duas escolas postas em contraste: uma, homogênea, que faz o que sempre foi feito e que se pauta na tradição de suas atividades; outra, heterogênea, atualizada, que vive os problemas do seu tempo e que tem profundas raízes históricas, pois lê imagens: de acordo com Foucault (1995), eis duas formações discursivas que ditam o que se pode dizer.

Contra este amarelo, raso e monótono, posto, não gratuitamente, na parte inferior da página, por meio de um corte horizontal, a fotografia põe em destaque a parede do fundo,

construindo, por meio da sua colocação na parte superior da imagem, uma orientação eufórica com relação à escola nova e moderna, que faz dos textos icônicos objetos de leitura. Na opção por colocar, na parte superior da página, uma parede de cor vermelha, que se destaca contra o fundo amarelo posto na parte inferior, ocorre a criação do efeito de que uma escola é superior à outra, sendo a que lida com imagens a melhor. A distribuição espacial dos elementos na foto, por meio da geometrização (BARTHES, 1990) da área em linhas imaginárias que criam os eixos de equilíbrio da horizontalidade e da verticalidade, a revista imprime sobre os objetos discursivizados uma relação valorativa que caminha paralelamente ao trabalho feito sobre o espaço do texto imagético.

Por outro lado, também nas cores, este escalonamento valorativo é construído, pois, como se sabe, um dos efeitos associados à cor amarela é a monotonia, a mesmice e a perenidade de uma prática que não se renova (embora o amarelo também possa significar esperança, isto não invalida o projeto geral de sentido da capa que busca desmerecer a atividade realizada pela escola que não lê imagens), enquanto que a cor vermelha, pela sua remissão ao sangue, acaba adquirindo efeitos de dinamicidade, de vida, de latência e de movimentação. Com o uso destes conotadores (BARTHES, 1990), mais uma vez a escola que trabalha com imagens é mostrada como melhor do que a que não trabalha com estes textos. A inferioridade e a superioridade espacial e a dinamicidade e o marasmo das cores usadas são traços que, da objetividade fotográfica, transformam-se em elementos qualificativos de cada uma das escolas em confronto. Não se está cometendo um grande pecado, quando se diz que a foto escolhida para constituir a capa da revista é maniqueísta, já que imprime sobre uma das escolas traços absolutamente negativos e, sobre a outra, traços absolutamente positivos: o efeito de sentido geral, em tese, parece ser o de que bastaria que a escola trabalhasse com imagens para se tornar uma escola moderna, atualizada e dinâmica. No bojo da discussão, deve-se ter sempre presente as palavras de Foucault (1995), que alerta para o fato de que não são pessoas empíricas que se digladiam, mas discursos que se confrontam e delimitam que enunciados se pode produzir.

A fotografia da capa é cortada, aproximadamente ao meio, por uma linha horizontal, que secciona negativa e cabalmente o amarelo, impondo uma idéia de mesmice sobre a escola que não lida com imagens, e o vermelho, construindo um efeito de dinamicidade sobre

aquela que o faz. Este corte, assim como todas as opções que são feitas quando se constitui um texto simuladamente icônico, tem a finalidade de propor uma distinção clara entre os dois modelos de escola e de pedagogia postos em prática: uma centrada na escrita; a outra, também no imagético, e de afirmar que, enquanto uma se pauta na horizontalidade, na perenidade e na repetição, não conseguindo sair dos rumos traçados há muito tempo, a outra se pauta na verticalidade, na evolução e na descoberta de novos caminhos, conseguindo suplantar um padrão de comportamento rasteiro, imposto por uma sociedade tradicional, repetitiva, massificante, circular e alienante. A uma, associam-se a terrenidade e o viés rasteiro; à outra, ligam-se idéias de superação e de incrustação histórica. As linhas horizontais e verticais internas à imagem e a cruz que se estabelece entre elas, atribuem a um modelo escolar a tradição como um traço negativo e a outro a renovação, tida como desejável e necessária.

Sobre a parede em vermelho que se constitui numa mistura inextricável com relação ao amarelo difuso do assoalho da parte inferior da página, encontram-se postos diversos ícones (SANTAELLA, 2002), sugerindo que esta seja a nova escola: aquela desejada para os novos tempos. Ambigualmente, tais imagens, reunidas por atração e agrupamento, remetem a, pelo menos, dois efeitos de sentido: elas podem ser *meras* imagens que, em forma de *outdoors* ou cartazes vêm a fazer parte do trabalhão pedagógico, como também podem ser vistas como janelas abertas para o mundo. No primeiro caso, elas seriam imagens que estariam nas paredes da escola, revelando uma preocupação com a busca da sua elucidação e da sua compreensão. No segundo, elas seriam metáforas a serem deslindadas quanto aos efeitos de sentido que sobre-determinam o modelo escolar que está preocupado e voltado para o estudo da visualidade.

Percebidas como imagens que se encontram sobre a parede e ali estão por serem motivo para o trabalho com o texto imagético, elas seriam ícones (SANTAELLA, 2002), que deveriam ser lidas como a demonstração analógica da existência de escolas que, mais adequadas a seu tempo, fariam do texto não-verbal um conteúdo e um objeto de ensino.

Por outro lado, construídas fundamentalmente em torno das cores azul e amarela, vistas como símbolos (SANTAELLA, 2002) que equivalem a janelas, elas sugerem que, por seu meio da sua existência,

pode-se vislumbrar o céu e, com ele, a liberdade, a imaginação, a criatividade e a capacidade de sonhar, e o sol, astro que, dada a sua luminosidade, oferece as condições para que o dia supere o negror da noite e se mostre em toda a sua plenitude, trazendo o conhecimento, o saber e o esclarecimento. A nova escola, portanto, estaria voltada para o céu e para o sol: na leitura e produção de imagens, sendo um céu, ela estaria abrindo janelas tanto para o sonho e o devaneio, quanto para a criação e a originalidade dos seus alunos; por meio da remissão ao sol, ela abriria as portas para a claridade e a compreensão mais efetiva do cotidiano histórico dos discentes: com isso, eles ganhariam em clareza, em lucidez e em criticidade frente à sua vida concreta. Este modelo de escola, portanto, seria um céu e um sol e conduziria ao paraíso da liberdade e para a luminosidade do saber.

Mesmo na opção pela apresentação da forma pontual de relação interlocutiva entre a professora e a aluna que o fotógrafo busca focalizar com sua lente, colocando-as, conforme Dondis (1997) num ponto de tensão à direita, ele procura manter esse comportamento claramente elogioso com relação à escola leitora de imagens e demeritório com relação àquela que não realiza esse tipo de trabalho educativo.

Professora e aluna não se encontram espacialmente em posições distintas, sendo postas verticalmente uma em relação à outra, o que, se ocorresse, sugeriria a primazia da primeira sobre a segunda. Elas se encontram colocadas no mesmo plano, estando uma sentada ao lado da outra, o que sugere uma relação de equidade entre ambas, relação que se acha reiterada seja pela proximidade espacial entre elas, pelos sorrisos que destinam uma à outra ou pelo grau de afetividade que parece emanar da foto do seu contato. Até mesmo pela superposição da imagem da aluna em relação à da professora, que assim fica em maior evidência do que a da docente, a discente parece estar sendo colocada como elemento central do sistema escolar, devendo ser para com ele a preocupação maior da educação formal. Neste caso, a horizontalidade que, antes, apontava para a imutabilidade e para a inércia, aqui deve ser lida no diapasão da liberdade e da igualdade democrática: e é claro que a escola pautada nestes princípios deve ser vista como aquela que lê imagens e conduz os seus alunos para o céu e para o sol. Conforme Bourdieu (1998), nada mais ocorreria aí que a reedição do mito de que a escola, por levar o saber ao aluno, pode redimi-lo da sua condição adversa. Eis

uma “verdade” que se repete sem se refletir muito sobre ela.

Uma capa de revista que se contradiz

Mas não se pode deixar de perceber que, paralelamente à tentativa positiva de caracterizar a escola que lê imagens como uma nova escola, a revista mostre que, embora esteja convidando para o trabalho com o texto imagético, o que é um chamado que não se pode deixar de perceber como adequado e desejado, ela não fez a lição de casa, não se dando conta do tipo de efeitos que gerava com a fotografia selecionada para ser a sua capa, não se apercebendo do ato falho ou lapso (FREUD, 1969) que a escolha produzia. Embora efetue uma chamada para a leitura de textos imagéticos e selecione uma imagem para efetuar sua capa, ela, aparentemente, deixou de ler o ícone de que se valia, fazendo circular sentidos sobre os quais possivelmente não se deu conta, não lendo o texto não-verbal de que se valia, o que não significa que ela o tenha escolhido maquievemente, pois, conforme Bourdieu (1998), a cultura se acha entranhada em cada indivíduo, passando quase sempre despercebida, sendo vista, na maior parte das vezes, como natural.

Dentre os juízos culturais que se pode perceber que estão orientando os produtores da capa, um, derivado da cor amarela que, nos quadros, parece indiciar uma janela que se abre para a luz do sol, trazendo claridade para o ambiente escolar, refere-se ao fato de se mostrar que a escola permanece sendo concebida como um farol do saber, um local onde a luz da razão ilumina o conhecimento humano e traz clareza para as pessoas; elas, se a escola não o fizesse, continuariam atreladas à escuridão e à ignorância. Por meio da reedição do mito milenar da caverna de Platão, que compreende os homens como vivendo em sombras e tendo raros lampejos de genialidade, a escola aparece como o local privilegiado de superação das trevas e do atraso cultural dos homens. Fonte de saber, local de produção do conhecimento, espaço de superação da ignorância, lugar capaz de redimir os seres humanos da sua condição de ignorantes, a escola seria o local onde o olhar sobre o mundo, por meio do aprendizado da leitura de imagens, permitira a abertura de janelas, frinchas e frestas que fariam com que ele fosse compreendido com maior discernimento e de uma maneira mais eficaz. Mesmo, portanto, que este discurso não faça muito sentido, ele continua sendo reeditado, determinado pelos saberes que circulam na sociedade.

Neste mesmo sentido, pode-se pensar o uso da cor azul, que, nos quadros apostos sobre a parede, indicia janelas que se abrem sobre o mundo, permitindo contornar a clareza inconfundível do horizonte e, com ela, a possibilidade de realização do sonho desejado e querido. Contra a escuridão da noite e do negror das trevas, que impedem que o caminho possa se tornar seguro e confiante, a luz do sol e o azul do horizonte, em todo o seu esplendor, permitem ao olho humano, demasiadamente físico e limitado, a ambientação e a percepção clara do que o circunda. A escola que ensinaria seus alunos a lerem imagens estaria, portanto, fazendo com que eles compreendessem melhor o mundo, o seu espaço, a sua história: e, mais do que isso, abrindo espaço para que os seus limites, excessivamente terrenos, pudessem ser superados e transcendidos.

Tanto por meio do azul, iconizando a liberdade permitida pelo paraíso, quanto por meio do sol, iconizando o saber permitido pela luminosidade, a eterna visão da escola como instituição redentora dos males sociais estaria dominando os produtores do texto; eles a estariam mostrando como um lugar não sujeito às vicissitudes históricas, que não estaria submetida a conflitos e jogos de interesses que podem interferir sobre os seus destinos. Ela seria, assim, uma instituição portadora de poderes divinos, capaz de dotar o homem de um olho racional que o põe acima da ignorância e da obtusidade: um ser pleno de lucidez. Transcendência, horizonte e escola: uma sinonímia aparentemente perfeita.

Como se vê, dado o lugar de onde fazem soar sua voz, os locutores se apresentam como quem sabe de que escola os tempos modernos precisam, valendo-se, enquanto estratégia discursiva de persuasão, da valoração positiva de um tipo de aparelho escolar em detrimento de outro, mostrado como ultrapassado, porque não ensina os alunos a lerem textos imagéticos. Portanto, de onde os locutores falam, eles se mostram como criadores de uma revista nova, para uma nova escola e um novo professor: enfim eles pretendem ser geradores de uma outra formação discursiva (FOUCAULT, 1995), que faça os saberes que já se naturalizaram e se tornaram empedernidos rangerem e se tornarem outros.

Entretanto, de acordo com Bourdeiu (1998) e Freud (1969), a cultura, absorvida com excesso e, por isso, naturalizada, faz suas trapaças e, como um lapso insidioso e terrificante, mostra, em verdade, mais do autor do texto do que do mundo de que ele fala; a capa da revista é um dedo que revela mais daquele que a constrói do que sobre o objeto que ele discursiviza. Entre o sujeito e o objeto, o

primeiro revela-se mais do que o segundo. Neste sentido, a escola mostrada é mais a que se deseja ou que a cultura disse que é melhor do que a escola real, submetida a um conjunto de condicionantes que a fazem ser uma instância histórica que não tem conseguido cumprir o destino que lhe foi dito que deveria cumprir e a meta que deveria alcançar.

E a imagem (a revista) revela isso: como fala sobre a leitura de imagens, imagina-se que a revista devesse ter lido a imagem usada, antes de torná-la capa da edição, o que parece não ter ocorrido, dados, além dos fatos apontados acima, os que vêm a seguir, que apontam para uma percepção tradicional de escola. Ato falho imposto pela cultura: efeito naturalizante do que nada mais é do que construção humana.

Onde estaria este ato falho (atos falhos, na verdade)? Ainda que as idéias levantadas em relação ao azul e ao amarelo não fossem consideradas como um lapso, que revelassem que vozes (BAKHTIN, 1997) insidiosamente repetidas estão vindo se manifestar como sustentáculos para que o novo texto se faça possível (afinal, eles contribuem para criar uma imagem positiva da escola que lê imagens), ainda assim restariam, para comprovar essa ocorrência, as pessoas selecionadas para comporem a imagem e a posição em que elas aparecem colocadas, fatos que apontam para uma relação pedagógica que poderia ser considerada tradicional, coisa que a revista pretende criticar.

É bem verdade que, por um lado, a relação de afetividade que se busca demonstrar que existe entre professora e aluna, a equidade espacial horizontal em que ambas aparecem colocadas e o fato de elas estarem envolvidas com a leitura de imagens procuram apontar para uma outra forma de organização escolar, pautada na modernidade, na camaradagem, na simetria e na superação dos limites hierárquicos geralmente existentes internamente à escola. Acha-se construída, portanto, aparentemente, uma nova escola, que é democrática, moderna e afetiva. Mas será ela tão moderna assim? De que expedientes o fotógrafo se vale (consciente ou inconscientemente) para conferir ao seu texto o efeito de naturalização (BARTHES, 1990) e de aceitabilidade de que toda imagem precisa para se tornar legível? Enfim, onde estariam os atos falhos? Onde estaria o código secreto de que fala Bourdieu (1998) e que orienta a naturalidade com que o leitor observa a capa da revista?

Este efeito de naturalização e que demonstra que efetivamente a escola que se procura mostrar não é tão nova assim (demonstrando

que a revista propõe a leitura de imagens, mas não leu atentamente a imagem de que se valeu) parece poder ser derivado de quatro expedientes em especial: a professora conduz a mão da aluna; ela é loira, enquanto a discente é negra; é uma pessoa de idade, ao passo que a aluna é jovem; a professora é uma mulher: quatro enunciados que evidenciam repetições cristalizadas e reificadas, de acordo com Foucault (1995), por formações discursivas que lograram tornar suas vontades de verdade em “verdades” normalizadas. A idéia de que o mestre conduz o aluno e não o inverso é uma das crenças fundamentais da escola tradicional, que vê o discente como ingênuo e inocente. Tal como uma tábula rasa, ele precisaria ser conduzido por caminhos que seriam opacos, se não tivessem o olho do professor para lhe indicar o trajeto. A cena da capa representa bem o trabalho de alfabetização que se praticava há trinta ou quarenta anos atrás, em que o alfabetizador, para ensinar a escrever, pegava na mão do aluno e lhe mostrava o percurso (ambiguamente) que deveria percorrer. Mostrar o professor apontando o percurso a ser seguido pela mão do alfabetizando para evitar o equívoco e a falha parece permitir a leitura metafórica de apontamento do caminho a ser seguido nas estradas da vida, como se aquele que estivesse sendo ensinado a ler não pudesse ele próprio descobrir que caminhos e que opções durante a sua jornada pela vida: eis a velha crença da criança como ser ingênuo sendo reeditada.

Por outro lado, a docente é loira, enquanto a aluna é negra, o que materializa a suposta ascendência da cultura branca sobre a de outras raças (já não se tem mais controle sobre por que se acredita nisso e, talvez justamente por isso, essa crença continua sendo afirmada. Como afirma Bourdieu (1998), está-se frente, neste caso, a uma possibilidade de *anamnese*, fenômeno que remete ao fato de se saber algo que se sabe, mas que não se sabe que se sabe): caberia ao branco mostrar ao outro como o mundo deve ser compreendido e lido. Tido como culturalmente pouco esclarecido e portador de um conjunto de crenças e conhecimentos não adequados sobre o mundo (além de outras teses que se defendem por aí), o indivíduo negro careceria da intervenção do branco sobre o seu mundo para que ele deixasse de padecer das mazelas sociais com que se debate. Mais uma vez parece que se pode concluir que o produtor da imagem não leu a capa que compôs para propagar a necessidade de a escola preparar os alunos para a leitura de textos imagéticos. Pode-se ver que, neste caso, conforme Freud (1969), o sujeito produtor de

linguagem mais revela de si por meio do discurso do que objeto discursivizado: lapsos e atos falhos: eis o que a imagem em análise denuncia e revela.

Por outro lado, ainda, no fato de mostrar que o professor é alguém de mais idade que o seu discente, novamente ganha vida a crença de que há aqueles que sabem e podem ensinar, direito que lhes é dado por uma preponderância em termos de formação e experiência, enquanto a outros cabe aprender, dada a sua idade menos avançada e a sua inexperiência frente ao mundo. O adulto, por ter mais experiência sobre a vida, estaria em condições hierárquicas de fazer preponderar sobre o jovem o seu conhecimento, a sua palavra e o seu saber: a este, caberia o papel de ouvir, aceitar e se adequar. Neste caso, revela-se uma trama paradoxal de sentido: como se pode afirmar essa preponderância do velho sobre o jovem numa cultura em que tornar as coisas e os homens velhos obsoletos está na ordem do dia? Apenas por meio de crenças inculcadas e de tal forma arraigadas que não mais se pensa sobre elas: simplesmente elas são ditas. Resultados da eficácia simbólica e da produtividade do poder capilar que caracteriza a história humana, tais afirmações são ditas e defendidas, embora tudo na vida cotidiana as desminta.

Como dito, embora a revista proponha a leitura de imagens e mostre esta atividade como possuidora de maior criticidade, ela parece não ter feito a leitura da imagem que usou, seja porque não se deu conta de que deveria fazê-lo, seja por estar demais comprometida com a cultura (o que não significa ser conspiradora) que a atravessa sem que ela se dê conta. É claro que a posição em que professora e aluna são postas parece apontar para uma relação pautada na afetividade, na amizade e na camaradagem, mas isso não invalida o raciocínio feito acima, ou, quem sabe, o torne ainda mais efetivo, dado que também nessa relação, claramente maternal (eis o quarto ato falho (FREUD, 1969): por que a foto tinha que colocar na posição de docente uma mulher e não de um homem?), realça-se a crença de que o magistério e a educação das crianças e jovens cabem às mulheres, porque elas, *mais emotivas e sentimentais*, desenvolveriam tal trabalho com mais eficácia: em tese, estariam naturalmente mais vocacionadas ao desempenho deste papel. Atos falhos insidiosos, cada um contribui mais para reiterar uma forma de representação da cultura de um grupo social do que para propor uma efetiva superação dos padrões de comportamento que a caracterizam e fazem movimentar-se (ou deixar de fazê-lo).

Considerações finais

A leitura de um texto imagético, quando ela é feita analiticamente em termos de desmontagem do processo seletivo de constituição do produto final que se apresenta ao leitor, não se reduz, como se espera ter demonstrado, apenas à percepção da atividade teleológica orientadora e intencional do texto, mas se refere também à a) observação do conjunto dos recursos de que se valeu o autor para produzir as significações que gerou (atividade duplamente positiva, porque expõe as estratégias do outro, permitindo ao leitor se desenredar das armadilhas tecidas, e porque lhe põe à disposição recursos dos quais ele pode se valer para a construção de seus próprios textos) e à b) percepção da série de elementos condicionantes que fazem com que ele se valha destes e não outros, podendo, a partir de sua determinação, perceber que lastros culturais, textuais ou míticos embasam os discursos que circulam na sociedade. Esta leitura permite, em última instância, que se tenha acesso à cultura que cerceia as produções textuais, possibilitando, por outro lado, que o homem possa determinar com que textos ou mitos pactua: enfim, que ele se dê conta de quais são seus compromissos e desejos.

NEW SCHOOL: A NEW SCHOOL?

Abstract

From the analysis of the layer of one of editions of the New magazine School (04/2003), this work has intention to define the digital process of construction of the used photograph, the sense effects such resources can generate on the reader and which are the bases (and of where they come) on which the producer of the image are anchored: it's searched to detect, moreover, which is the cultural imaginary and the presuppositions set that supports the photograph in question and, for consequence, the representation that it possess of school.

Key-words: *Image, cultural imaginary, discourse, photograph.*

Referências

- AUMONT, Jacques. (Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudia C. Santoro). **A imagem**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trad.

Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música. (Trad. Lea Novaes). 2.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. (Trad. Sergio Miceli e outros). 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. (Trad. Sergio Miceli e outros). 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998, 188p.

_____. **A dominação masculina**. (Trad. Maria Helena Kühner). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: artes de fazer. (Trad. Ephraim Ferreira Alves). 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____, GIARD, Luce & MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. (Trad. Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth). 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A cultura no plural**. (Trad. Enid Abreu Dobránszky). Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. (tradução: Jefferson Luiz Camargo). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto e SEBEEK, Thomas. **O signo de três**. (Trad. Silvana Garcia). São Paulo: Perspectiva, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. (Trad. Luiz Felipe Baeta Neves). 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREUD, Sigmund. **Os chistes e a sua relação com o inconsciente**. (Trad. Margarida Salomão). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

_____. **Totem e tabu**. (Trad. Órizon Carneiro Muniz). Rio de Janeiro: Imago, 1999.

_____. **O mal-estar da civilização**. (Trad. José Octávio de Aguiar Abreu). Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. (Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch). 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOVA ESCOLA. **Revista do professor**. São Paulo: Editora Abril. Abril de 2003, ano XVIII, nº 161, capa.

PLATÃO. **A república**. (Trad. Pietro Nassetti). São Paulo: Martin

Claret, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____ & NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SARTORI, Giovanni. **Homo videns**: televisão e pós-pensamento. (Trad. Antonio Angonese). São Paulo: Edusc, 2001.

Recebido: 19/04/2006

Aprovado: 03/07/2006

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.