

A imagem como link: autonomia, crítica e criatividade na aquisição de linguagem.

Carlos Klimick¹
Eliane Bettocchi²

Resumo

Através da experiência com uma atividade desenvolvida para crianças do INES, com base em histórias interativas e hipermidiáticas, especialmente o RPG, o artigo discute a possibilidade de se utilizar a imagem como um link hipertextual, capaz de estimular a crítica de modelos preestabelecidos, promovendo a autonomia e a criatividade no processo de aquisição de linguagem.

Palavras-chave:

RPG, interatividade, signo visual, linguagem.

Abstract

Through the experience with an activity developed for the deaf children of the INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), based on interactive and hypermediatic stories, specially RPG, this article discusses the possibility that the image can be used as a hypertextual link capable of stimulating the critique of pre-established models, promoting autonomous thinking and creativity in the process of language acquisition.

Key-words:

RPG, interactivity, visual sign, language.

Introdução

Este artigo apresenta uma discussão sobre os conceitos de interatividade e hipermídia como meios de se promover uma aquisição crítica e criativa de linguagem, em oposição a uma absorção passiva e alienada, focalizando a imagem como signo capaz de transmitir e questionar valores. A grande importância da imagem no universo da criança surda, cujo canal de aprendizagem é visual (Ferreira Brito apud Quadros, 1997: 37), torna essa discussão ainda mais relevante para esse público.

¹ Mestre em Design pela Puc-Rio.

² Mestre em Design pela Puc-Rio.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

As questões aqui levantadas surgiram durante a concepção de uma atividade lúdico-educativa para o INES, realizada em conjunto com o Deptº. de Artes e Design da Puc-Rio, como parte de uma pesquisa de mestrado deste departamento, que tem como tema a utilização do *Role-playing Game (RPG)* como ferramenta para aquisição de linguagem.

O RPG e a atividade: histórias interativas e hipermidiáticas

Role Playing Game é uma forma de narrativa que se diferencia das narrativas lineares tradicionais, tendo surgido nos EUA, em 1974, a partir dos jogos de guerra que simulavam batalhas em tabuleiros. David Arneson e Gary Gygax, fãs do universo fantástico concebido por J.R.R. Tolkien em *O Senhor dos Anéis* (1954, 1988), criaram um cenário similar para as primeiras aventuras. Inicialmente, as histórias eram muito simples: invadir as catacumbas, matar os monstros e pegar o tesouro. A terminologia dessa primeira fase do RPG contaminou-se com termos oriundos dos Jogos de Guerra: "Mestre do Jogo"; "Aventura" e "Campanha" etc. Quase todos os cenários criados eram de "fantasia medieval"³. Em sua fase atual, há uma grande diversi-

dade de cenários (fantasia; terror; histórico; aventura etc.⁴ e o RPG passou a ser aplicado para outros fins além do entretenimento. Surgiram outros termos como Narrador"; "História"; "Crônica" etc. Mas, como funciona o RPG?

vel em <http://www.historias.interativas.nom.br/zoo>) contando uma história com algumas possibilidades de desenrolar, de acordo com as decisões tomadas pelo usuário. Trata-se de um roteiro simples, onde a personagem do(a) aluno(a) está

A história começa a ser contada pelo Narrador, mas os "jogadores" são livres para decidir o que suas personagens falam e fazem na história.

No RPG, os praticantes criam suas personagens que participam de histórias parcialmente contadas por um Narrador (também chamado de Mestre). No livro de RPG, se encontra parcialmente descrito um cenário, no qual se passarão as histórias. As personagens criadas pelos "jogadores" e pelo Narrador serão coerentes com o cenário: brasileiros e índios num cenário de Brasil colonial; cavaleiros e alquimistas num cenário de Europa Medieval etc. A história começa a ser contada pelo Narrador, mas os "jogadores" são livres para decidirem o que suas personagens falam e fazem na história. Assim, os rumos da história são frequentemente alterados pelas ações das personagens, sendo na verdade uma história contada em conjunto pelo Narrador e "jogadores".

A atividade no INES consiste de um *website* (provisoriamente disponí-

passando no zoológico quando o leão se solta da jaula. A partir daí, a personagem tem que fugir e se esconder até o momento dramático em que uma criança cega é ameaçada pelo leão e precisa ser alertada oralmente. Depois, o leão é recapturado. A partir do momento em que o leão escapa, a cada etapa da história, a criança tem duas opções para decidir seu desenrolar, o que lhe permite criar várias combinações até chegar ao final necessário em que a criança cega é salva e o leão é preso.

Devido às características do roteiro, projetou-se um mapa de navegação baseada na estrutura narrativa do livro-jogo. Os livros-jogos, ou aventuras-solo são livros ou revistas que contam uma história com algumas possibilidades de de-

³ "Fantasia medieval" é um jargão do meio do RPG. Refere-se a um cenário em que existem povos de diferentes raças (normalmente humanos, elfos, anões e *hobbits/halflings/pequeninos*) em que heróis como cavaleiros, magos, sacerdotes, bardos e ladinos, enfrentam monstros e outros seres malignos. A magia e os seres sobrenaturais são presentes. O ambiente costuma ser inspirado no imaginário da Idade Média européia, com castelos, tavernas, vilarejos, nobres, dragões etc. Foi o primeiro tipo de cenário dos RPGs e até hoje é um dos mais populares.

⁴ Similares aos ditos gêneros literários e cinematográficos

senrolar, onde o/a jogador/a cria e/ou utiliza, mas não encarna, uma personagem pronta que pode seguir diferentes caminhos dentro da história. Conforme lê a história, o leitor-jogador simultaneamente a joga.

das, em oposição à torrente de informações, que tantas vezes, conduzem-nos à sedução da passividade das 'aventuras prontas' nos trilhos da alienação" (Pavão, 1999:28).

...as novas tecnologias nos permitiram, sim, tomar consciência deste processo e utilizá-lo de forma mais direta e simplificada.

Pelo fato de não ser tão complexo e interativo quanto o RPG, mas guardar similaridades de conteúdo, o livro-jogo é considerado consensualmente uma porta de entrada para o RPG, introduzindo um usuário iniciante às possibilidades da narrativa aberta (Bettocchi, 2002:25-27). No presente caso, tal característica se mostrou favorável, visto que os alunos usuários da atividade ainda não conhecem o RPG e o pesquisador não domina a LIBRAS.

Justamente por objetivar a facilitação da aquisição de linguagem oral e escrita por crianças surdas, pessoas com uma percepção visual acurada, escolheu-se esta forma lúdica que se destaca pelas características interativa e hipermidiática.

A tensão interativa, no jogo, gera situações inusitadas que acabam levando a novas experiências e a novas resoluções de problemas. Andréa Pavão compara o RPG ao hipertexto, "[onde existem] 'janelas' que podem ou não ser abertas, trilhas que podem ou não ser trilha-

Os meios de comunicação hipermidiáticos (hipertexto mais multimídia) seriam, então, os que mais se aproximam da própria maneira de funcionamento do pensamento e da imaginação humana, "[...] como um processo vivo que se modifica sem cessar, que se adapta em relação ao contexto, que, enfim, joga com os dados disponíveis" (Machado, 1997:253).

O signo de pontuação mais característico do hipertexto é o *link* (elo, em português). Segundo Crenzel (2002:37-38), o *link* é justamente o ponto de intersecção entre os "nós" textuais, a janela de acesso entre as diferentes camadas textuais e visuais. A autora sugere, inclusive, que o *link* transforma a imagem fixa em seqüencial e cria um espaço informativo tridimensional.

É interessante notar que, apesar desta nomenclatura remeter diretamente à informática, este tipo de hiper-estrutura interativa existe desde que existe linguagem; as novas tecnologias nos permitiram, sim, tomar consciência deste pro-

cesso e utilizá-lo de forma mais direta e simplificada.

Na multimídia interativa, a disponibilidade instantânea de possibilidades articulatórias permite a concepção não de uma obra acabada, mas de estruturas que podem ser recombinadas diferentemente por cada usuário. Estes elementos (ilustrações, textos, linguagem corporal e verbal) são "janelas" ou "links" de informação para o leitor-jogador sobre as quais serão construídas suas próprias histórias, e, conseqüentemente, suas próprias imagens, textos etc., não para serem consumidos acriticamente, mas para serem, como diria Sonia Mota (Apud: Pavão, 1999), "pilhados" pelo sujeito a fim de serem reconstruídos de acordo com suas experiências cotidianas, permitindo a concepção de novas imagens e novos textos e a recriação da realidade.

Tendo em mente estes conceitos, a programação visual da atividade buscou tal integração hipermidiática entre três linguagens: visual (desenhos de animais, pessoas e objetos), sinais (Libras e Datilologia) e oral/escrita (Português).

O fechamento dos links: insistências e regarismos no signo visual

Uma questão interessante, e que será o foco da discussão deste artigo, surgiu durante a concepção visual das personagens. Este tipo de narrativa é conduzida por intermédio de uma personagem, o que não

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

difere muito das narrativas tradicionais. Nas narrativas consensualmente ditas interativas (livro-jogo, RPG, videogame), entretanto, o potencial de identificação da personagem com o leitor-jogador parece ser mais profundo (Bettocchi, 2002:67-68). Deste modo, optou-se por colocar a escolha das personagens já como um primeiro passo de interatividade, de forma similar ao que acontece nos videogames e livros-jogos. Foi ponto pacífico entre a equipe a opção entre uma personagem feminina e uma masculina, de etnias diferentes, sendo uma com tom de pele mais escuro e a outra, mais claro. Todavia, uma polêmica foi levantada quando os esboços foram apresentados: uma menina negróide e um menino caucasóide com vestuário similares: camiseta e bermuda. Alguns profissionais sentiram falta dos modelos tradicionais de representação masculina e feminina e alegaram que as crianças pediriam tais modelos. A opinião dos autores sustentou a idéia de que, como educadores e designers, se deveria aproveitar a oportunidade de oferecer novos modelos de representação mais próximos da realidade atual. Para "agradar a gregos e troianos", a tela de abertura do site apresenta, então, quatro opções de personagens: duas meninas e dois meninos (figura 1). Na prática, a navegação somente difere na escolha entre menina ou menino, quando a criança cega a ser salva é, respectivamente, um menino ou uma me-

nina. Entretanto, oferecer dois modelos de representação de masculino e feminino e verificar as preferências das crianças quanto a estas representações pareceu ser um interessante desdobramento futuro para a pesquisa.

rindo-se, no caso da reportagem, as personagens de histórias infantis e desenhos animados) a pretexto de oferecer um ambiente "familiar": "O educador precisa evitar oferecer aos estudantes um espaço car-

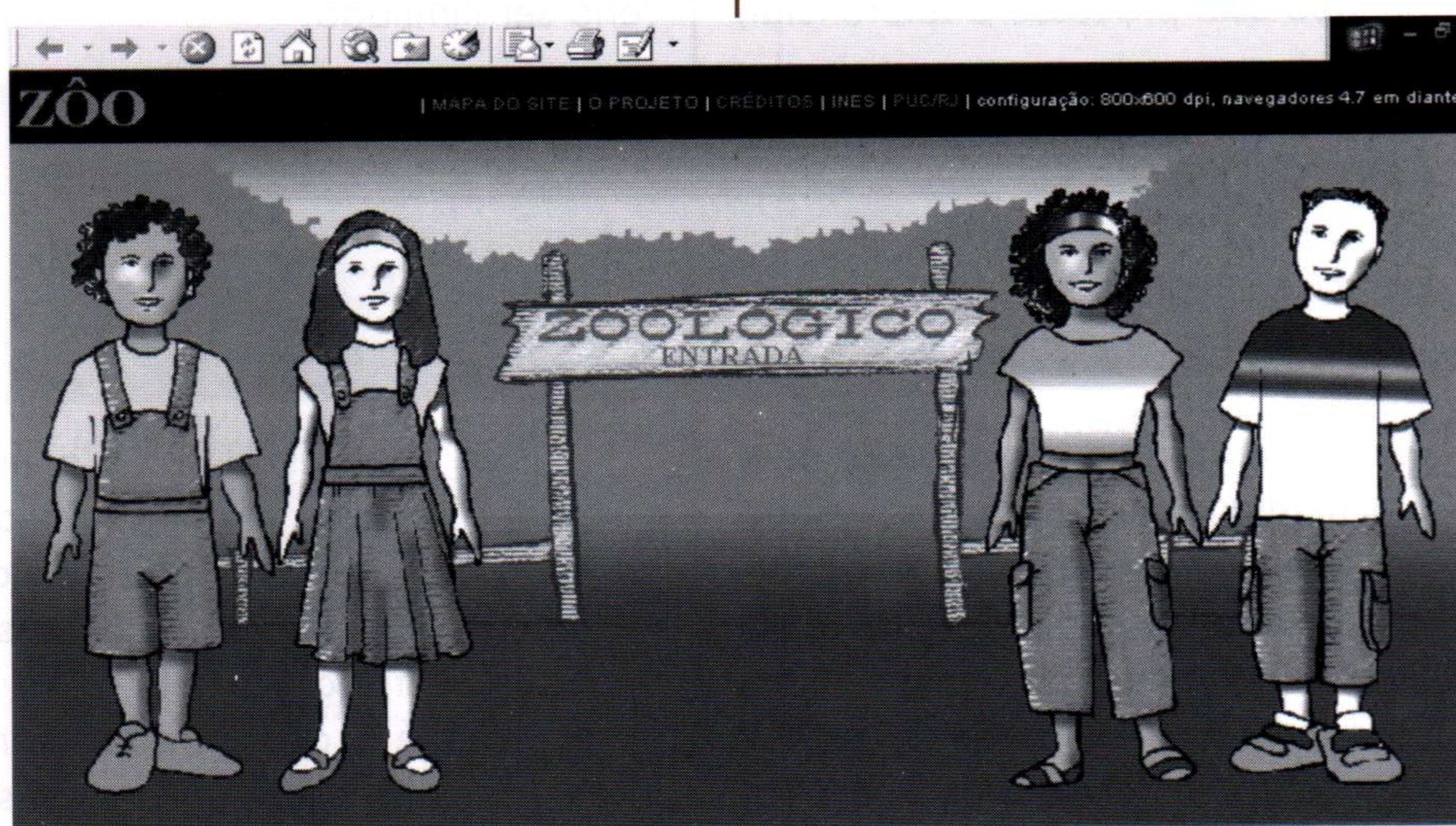


Figura 1: tela de abertura do site da atividade.

Pensar a imagem como janela ou link de informação que permita a recriação da realidade versus a absorção passiva e alienante parece ser um tema que vem circulando entre educadores.

Uma reportagem recente publicada na revista *Nova Escola* (Gentile, 2003), fala sobre a inevitabilidade da cultura imagética contemporânea, que, ao invés de ser evitada, deve ser aproveitada, porém, de forma crítica.

Destacam-se, neste sentido, os depoimentos de Fernando Hernández, sobre o uso indiscriminado de imagens do cotidiano (refe-

regado de significados preestabelecidos" (In: Gentile, 2003:47).

Sobre a absorção passiva, vale a pena citar um trecho de depoimento de Helena Ortiz, editora do jornal *Panorama* (Ortiz, 2003:12), sobre experiência com o que era para ser um palco em uma escola estadual: "O auditório é agora a sala de vídeo, onde as crianças, paradas, em silêncio, assistem filmes nem tão educativos, se considerarmos a maioria dos filmes ditos infantis [...]".

Se tomarmos como base o pensamento pós-estruturalista de Roland Barthes e a semiótica peirciana, o que parece ser um confronto entre inovação e clichê faz parte do

próprio processo de estabelecimento de uma linguagem. Para Peirce, este processo é ilimitado, pois "não começa com signos autônomos e sentidos independentes para seguir até o mais alto nível do sentido global" (Nöth, 1998:73). Isto quer dizer que este processo é referencial,

tereótipo: nunca posso falar senão recolhendo aquilo que se arrasta na língua" (Barthes, 1977:15).

O próprio mecanismo de reconhecimento na linguagem produz, então, armadilhas propensas a "congelar" um processo que deveria ser ilimitado.

entrelinhas. "As palavras⁵ que escondem idéias implícitas atuam como estimulantes ou repressoras de uma eficácia muito superior à dos discursos claramente esclarecidos". (Moreno, 1999:34). Assim, esses discursos e idéias nos parecem naturais, universais e eternos, não nos surpreendem e nem parecem modificáveis.

Moreno ressalta a importância da imagem para as crianças pequenas que estão sendo alfabetizadas⁶, as quais trazem embutidas posicionamento sobre os papéis esperados de homens e mulheres na sociedade. Ela exemplifica com a ilustração referente ao sentimento do "amor" num livro infantil, o qual é representado por uma mulher segurando um bebê nos braços, "já que, evidentemente, quando um homem carrega um bebê, nunca sente amor pela infeliz criança..." (Moreno, 1999:42).

Cabe observar que a escolha de signos lingüísticos é arbitrária, mesmo quando pretende ser icônica, o que também se verifica na LIBRAS. Ronice Müller Quadros destaca esse aspecto ao descrever a língua de sinais, dando como exemplos os sinais para "Pai" e "Mãe" em LIBRAS. "Tais sinais são feitos com associação de dois sinais: 'mulher' e 'bênção' para o sinal MÃE e 'homem' e 'bênção' para o sinal PAI. Para os surdos adultos até é

Montserrat Moreno alerta que nossa percepção é condicionada pela cultura em que vivemos, onde valores e papéis de gênero nos são incutidos desde a mais tenra idade...

onde não há nem um primeiro nem um último signo, pois cada signo cria um interpretante que pode tornar-se representante de um outro signo indefinidamente. Este processo consolida-se através da repetição (Coelho In: Jobim e Souza, 2000:27-38), engendrando modelos: persistência. Ao que parece, tais modelos implicam uma economia de pensamento. Recorre-se ao "familiar" para se tentar entender o "estranho" apreendido pelos sentidos. Entretanto, esta mesma repetição corrói e esvazia o signo – insistência – abrindo espaço para as outras operações: distorções, infiltrações, apropriações, substituições, cristalizações – gregarismo: "os signos só existem na medida em que são reconhecidos, isto é, na medida em que se repetem; o signo é seguidor, gregário; em cada signo dorme este monstro: um es-

Para Barthes (1977), a linguagem é fascista: ela não impede de dizer, mas obriga a dizer, justamente por ser um sistema de classificações, e toda classificação é opressiva. E é aí que o poder se infiltra, "cristalizando" um processo que deveria ser fluido – o "senso comum", o "natural", o "desde sempre": a ideologia.

Bakhtin (1929), destaca a estreita correlação entre o signo e a ideologia "O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico."

Montserrat Moreno alerta que nossa percepção é condicionada pela cultura em que vivemos, onde valores e papéis de gênero nos são incutidos desde a mais tenra idade através de um processo de socialização que se vale muito das

⁵ Podemos aqui tomar palavra tanto na língua oral quanto na LIBRAS e até, num sentido mais amplo, nas convenções de representação.

⁶ "Diferentes estudos realizados em psicologia infantil mostram como, ao iniciar-se na aprendizagem da leitura, as meninas pequenas - e também os meninos - interpretam o significado das palavras escritas a partir do desenho que costuma acompanhá-las nos livros de leitura, mudando e deformando a interpretação do texto para adequá-lo à imagem que ilustra." (Moreno, 1999: 41).

possível resgatar a motivação que deu origem a tais sinais: antigamente os pais davam a bênção aos filhos oferecendo a mão para ser beijada. Entretanto, as crianças que estão adquirindo a LIBRAS nunca observam tal situação no seu contexto sociolingüístico. Na verdade, as crianças adquirem os sinais PAI e MÃE de forma convencional sem associação com os fatos que deram origem a tais sinais." (Quadros, 1997:48).

Essa arbitrariedade está igualmente presente na convenção que estipula representar uma menina de vestido rosa e cabelo comprido e um menino de cabelo curto e short azul. Este estereótipo não será limitante? Não estará indicando apenas uma opção para menino e uma opção para menina?

Se existe uma "cultura surda", ela está intercalada, em contato permanente com a cultura brasileira e mundial que a cerca. Comunidades cujos discursos se interpenetram.⁷ Dessa forma, a sociedade brasileira tem estereótipos e discursos sobre gênero que são levados aos materiais didáticos preparados para os surdos brasileiros.

Mas, será o papel da escola simplesmente repetir os discursos da sociedade? Moreno coloca que seu papel pode ser maior: "pode ensinar a questionar, a buscar os por-

quês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e organizá-lo." (Moreno, 1999:17).

A abertura dos links e o deslizamento dos signos se é no processo semiótico que o poder se infiltra,

Quanto maior for o repertório disponível para as crianças, mais rica será a relação delas com o mundo, portanto, maiores serão sua autonomia e capacidade crítica.

congelando o signo, é aí, também, que se pode - e se deve - trapacear a linguagem, jogar com ela e com os signos: não na mensagem, mas no uso de seus códigos formais. Neste momento, Barthes (1977, 1999) ressalta a responsabilidade (não a supremacia) da forma como promotora do deslizamento das convenções sígnicas: a escritura - toda manifestação de linguagem humana capaz de promover um "descongelamento" dos signos, permitindo novas associações entre seus elementos.

Não se pretende negar os modelos consagrados, apenas contribuir com novas possibilidades, traduzindo esta responsabilidade da forma através do tratamento da imagem como link de informação e crítica de uma realidade cultural - hipermídia interativa - baseada em

modelos dogmatizados, aproveitando-se para ressaltar um questionamento do impacto ético da linguagem visual, sobretudo sobre o sujeito surdo, para quem a visualidade parece ser uma âncora de comunicação. "Se existe somente um

modelo, só temos duas possibilidades: aceitá-lo ou recusá-lo; se os modelos aumentam em número, aumentará proporcionalmente nosso grau de liberdade." (Moreno, 1999:74)

Oferecer um repertório de modelos tão amplo quanto possível, o que inclui as representações de gênero, étnicas, culturais etc pode ser um compromisso ético do designer de material didático ou paradidático. Quanto maior for o repertório disponível para as crianças, mais rica será a relação delas com o mundo, portanto, maiores serão sua autonomia e capacidade crítica. Como bem colocou Clifford Geertz, "os limites do meu mundo são os limites da minha linguagem..." (Geertz, 2000:75).

⁷ "Uma proposta de educação com bilingüismo exige, aceitarmos em princípio, que o surdo é portador de características culturais próprias. Aceitarmos esta realidade sem preconceitos é o mesmo que aceitarmos que um baiano tem traços culturais diferentes dos de um carioca e, este, diferentes de um catarinense, por exemplo, sem deixarmos, todos, de sermos brasileiros..." FERNANDES, Eulália. Capturado do site www.ines.org.br em 2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec/ AnnaBlume, (1929) 9a ed. 2002.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e Posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

_____. *Mitologias*. Tradução Rita Buongiorno e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, (1957) 1999, 10a. ed.

BETTOCCHI, Eliane. *Role-playing Game: um jogo de representação visual de gênero*.

Dissertação de Mestrado em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

COELHO, Luiz Antonio L. A repetição na cultura. *In: JOBIM E SOUZA, Solange (org.). Mosaico: Imagens do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2000, pp. 27-38.

CRENZEL, Silvina Ruth. *Semiótica e Design: como as imagens representam as coisas na internet*.

Dissertação de Mestrado em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

FERNANDES, Eulália. *Surdez e Bilingüismo. Leitura de Mundo e Mundo de Leitura*. Disponível em <http://www.ines.org.br>. [Texto capturado em 2002].

GENTILE, Paola. Um mundo de imagens para ler. *In: Nova Escola*, n. 161. São Paulo: Fundação Victor Civita, abr. 2003, pp. 44-49.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

INES. *Texto de Apresentação*. Disponível em <http://www.ines.org.br>. Capturado em 2002.

KOSLOWSKI, Lorena. O Modelo Bilíngüe/Bicultural na Educação do Surdo. *Anais do V Seminário Nacional do INES*. Rio de Janeiro. 2000.

MACHADO, Arlindo. Formas Expressivas da Contemporaneidade. *In: Pré-cinemas & Pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser meni-*

na: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna;

Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume Editora, 1998, 2a ed.

ORTIZ, Helena. Uma escola moderna ou a herança de Paulo Renato de Souza. *In: Panorama, Jornal de Literatura*, n. 36. Rio de Janeiro: edição de Helena Ortiz, fev. 2003.

PAVÃO, Andréa. *A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Role Playing Games (RPG)*. Rio de Janeiro: EntreLugar, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira dos. *Surdez: Desafios para o Próximo Milênio*. *Anais do V Seminário Nacional do INES*. Rio de Janeiro. 2000.

TOLKIEN, J. R. R. *The Lord of the Rings*. London: Unwin Hyman Limited, (1954) 1988, 3rd ed., p. 37.