

In contemporary society, visual resources have been potencialized by overwhelming images that invade several dimensions of human life influencing behaviors, inducing preferences and simulating desires and expectations. This paper deals with an educational perspective for visual culture which does not include formulation of norms for ways of looking neither aims to generalize ways of seeing and interpreting. We understand that image interpretation and understanding are processes that reflect life and subjectivities' repertoires. An education for visual culture should privilege the search for de-naturalization of hegemonic models, scribble mirrors of normality and talk, without discrimination, about differences, identities and alterity. Also, it should speak from alternative positions empowered without subjects' hierarchies and their polyphonic representations and pluralities. This study re-discusses effects of power, ways of seeing and knowledge/looking regimes as discourses that trespass images and present more democratic temporalities legitimated by those who co-habit in the margins. Finally, this text dialogues with contemporary images trying to dissolve resistances which still expose beliefs in the existence of correct, formal and universal interpretations without questioning "who" establishes the right way of interpreting. We propose an education for visual culture that operates de-constructions and re-constructions in our ways of seeing and dealing with images in contemporary school rooms.

Keywords: Visual culture, education, images.

Um olhar ‘formatado’

**Raimundo
MARTINS**

**Alexandre
PEREIRA**

**Kelly Bianca Clifford
VALENÇA**

Na sociedade contemporânea os recursos visuais têm sido potencializados pela sobrecarga de imagens que inundam as várias dimensões da vida humana influenciando comportamentos, induzindo preferências e simulando desejos e expectativas. Este trabalho trata de uma perspectiva educativa para a cultura visual que entende interpretação e compreensão de imagens como processos que refletem repertórios de vida e subjetividades. A educação para cultura visual deve privilegiar a busca pela desnaturalização de modelos hegemônicos, riscar espelhos tortos da “normalidade” e falar sem discriminação de diferenças, identidades e alteridades. Deve, ainda, falar de posições alternativas, empoderadas e des-hierarquizadas de sujeitos e suas representações polifônicas em máxima pluralidade. Este artigo (re) discute efeitos de poder, modos do ver e regimes de saber/ver como discursos que traspassam as imagens e apresentam temporalidades mais democráticas, legitimadas pelos que coabitam nas margens. Finalmente, dialoga com imagens da contemporaneidade tentando dissolver resistências que ainda afirmam a crença na existência de interpretações “corretas” formais e universais sem questionar “quem” estabelece o modo correto de interpretar. Propomos uma educação para a cultura visual que, sobretudo, opere desconstruções e reconstruções nos nossos modos de ver e lidar com imagens na contemporaneidade das salas de aula.

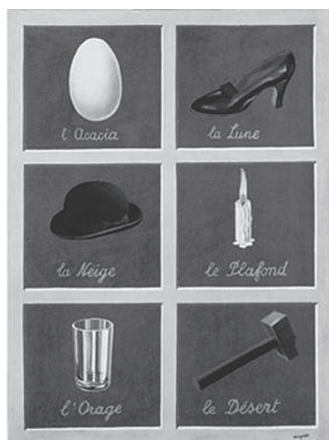
Palavras-chave: Cultura visual, educação, imagem.

Um vasto repertório e uma gama de recursos visuais têm invadido o nosso dia-a-dia. A preferência pela expressão visual ou, sendo mais específico, pela imagem, em lugar da linguagem escrita, parece prevalecer na sociedade contemporânea. Assistir a um filme em lugar de ler o livro que o originou tem se tornado fato recorrente. Kellner (1995) afirma que “um dos insights centrais da teoria pós-moderna é a ênfase no papel crescentemente central da imagem na sociedade contemporânea” (p. 107). Cabe perguntar o que é mais comum: informar-se lendo, ou informar-se vendo? Ler jornal ou acompanhar as notícias pela televisão ou internet? Ou, ainda, seria mais frequente brincar na rua ou jogar videogame? Estas questões configuram uma premência de tempo na qual somos impelidos a nos mover, constantemente ameaçados por agendas e prazos que controlam nossa mobilidade no cotidiano.

A antítese entre imagens e palavras já foi abordada por René Magritte no início do Século XX através de obras como *A Interpretação dos Sonhos* e *Isto no um Cachimbo* (figura 1), nas quais diferenças relevantes entre o que pode ser lido e o que pode ser visto (PAQUET, 2000) encontram-se implícitas. Assim, “palavras que servem para caracterizar dois objetos diferentes não revelam, por si, o que distingue um objeto do outro” (MAGRITTE, 1928 apud PAQUET, 2000, p. 70).



Isto não é um Cachimbo. René Magritte, 1929



A Interpretação dos Sonhos (A Acácia, A Lua, A Neve, O Teto, A Tempestade, O Deserto) René Magritte, 1930.

Figura 1: René Magritte. Fonte: PAQUET, 2000, p. 9 e 71

Não obstante a possibilidade de que uma imagem possa ser mais convincente que um texto é preciso observá-la e interpretá-la criticamente. Afinal, é nessa relação que se instaura um efeito de poder muitas vezes imbuído do perigo de uma persuasão/manipulação visto que “[...] na sociedade do espetáculo se nos vende mais a imagem que o objeto” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 22). É fato que o problema em questão é potencializado, hoje mais do que nunca, pela sobrecarga dessas imagens que inundam as várias dimensões da vida humana influenciando comportamentos, induzindo preferências, simulando desejos e expectativas. Neste sentido, faz-se necessária uma educação para a cultura visual, isto é, uma educação que priorize o desenvolvimento do senso crítico e prepare os alunos para viver e enfrentar os desafios da “sociedade do espetáculo [onde] os indivíduos são deslumbrados pelo espetáculo, numa existência passiva que os leva à cultura do consumo de massas, aspirando somente a adquirir mais e mais produtos” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 22).

Educar para a cultura visual não implica na formulação de regras para o olhar e nem tão pouco em generalizar modos de ver e interpretar, até mesmo porque interpretação e compreensão de imagens são processos que refletem repertórios de vida e subjetividades. Assim, é fato que nossos modos de ver e interpretar imagens se fundamentam em sistemas pré-estabelecidos que não só tendem a influenciar o olhar como a incitar comportamentos e atitudes. Resquícios de uma cultura moderna ainda prevalecem em abordagens imagéticas pretensamente objetivas, formais, conseqüentemente tendenciosas, e que ainda aspiram universalizar significados.

Em contrapartida, o contexto pós-moderno não apenas rechaça tais abordagens como resiste à idéia de representação como “encarnações da verdade” (EFLAND *et. al.*, 2003, p. 46). De fato, representações estimulam interpretações que, por sua vez, carregam repertórios de quem as representa.

Partindo desses princípios, educar é compreender que visualidades, imagens, subjetividades, estereótipos, conceitos, pré-conceitos e suas representações são socialmente construídos e, portanto, são concepções arraigadas ao mundo disforme das

generalizações, autoritarismos, fundamentalismos e sexismos: ou seja, formas de ver mediadas por lentes míopes e unidirecionais.

Neste sentido convêm observar que:

Embora indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade convivam com as mesmas imagens, cada um as vive e interpreta de maneira diferente, distinta, criando brechas e espaços de diversidade. O problema é que grupos hegemônicos aspiram impor e autorizar suas interpretações, seu nível de verdade, constringendo outros a aceitar esta interpretação ou a lutar para libertar as imagens do humo imobilizador do *habitus* acadêmico ou mercadológico. (MARTINS, 2007, p.5).

Uma educação para a cultura visual busca desnaturalizar modelos de sombras disformes da hegemonia; riscar espelhos tortos da “normalidade” e falar, sem discriminação, de diferenças, identidades e alteridades. Busca, ainda, falar de posições alternativas, empoderadas e des-hierarquizadas de sujeitos e suas representações polifônicas em máxima pluralidade.

Imagens contemporâneas: representações de uma sociedade capitalista

Hoje, a noção predominante de estética apresentada como modelo é, antes de qualquer coisa, contraditória. A mídia ocupa posição basilar na potencialização desse problema visto que “os meios de comunicação de massas ocupam um lugar central no debate pós-moderno já que constituem um mecanismo de controle social e um instrumento privilegiado do poder” (EFLAND *et. al.*, 2003, p. 58). Em razão disso, muito cedo aprendemos que ser bela/o é sinônimo de ter um peso corporal quase surreal e, muitas vezes, impossível de conciliar com uma boa saúde (figura 2). Também é conveniente mencionar campanhas publicitárias que tentavam uma relação entre imagens de cigarro ou do ato de fumar e imagens que representavam esportes radicais, saúde e energia.



Figura 2: Modelo de beleza e possíveis implicações.

Fonte: <http://www.mercadocompetitivo.com.br/site/index.jsp?cod=001&pag=1147> e

<http://www.colegioideal.com.br/academiaideal/dicas.asp?id=4>

Diante desses exemplos ou, das contradições dessas imagens, educar parece implicar em “nadar contra a maré”, afinal, na contemporaneidade, com frequência, muitas experiências visuais parecem deseducar. Neste contexto, a educação não constitui tarefa fácil nem tão pouco simples, necessitando, por isso mesmo, de muito trabalho, resistência e “(...) desconstrução para descobrir estas contradições internas” (EFLAND *et. al.*, 2003, p.74) que transpassam as imagens.

A vida cotidiana urbana, ocidental, burguesa e capitalista, “normalizada” e cristã tem proporcionado temporalidades que “corresponde[m] a um encolhimento do ‘espaço das experiências’ na vida social e de liberdade, liberdade de acesso ao passado e ao futuro como construção de uma subjetividade democrática” (MATOS, 2007, p. 11). Também correspondem a um encolhimento de momentos de apreciação, observação, dúvida e criatividade. Este mundo orientado pelas rédeas do capitalismo instaura o imediato do agora. *A falta de tempo* - que implica na necessidade de consumo de informações instantâneas e que se refletem nas relações humanas, no trabalho e na escola - significa um velar constante sobre signos de sucesso, fracasso, deslealdade, individualismo e competitividade.

Ouve-se muito dizer que as imagens da contemporaneidade, sejam da mídia, da televisão, da Internet ou do livro didático, surgem neste ínterim como promissoras experiências persu-

asivas que nos bombardeiam num jogo de comunicação rápida, ativa e intrusiva; que posicionam os sujeitos passivamente em práticas do ver alienantes; que os educa e os adapta ao mundo capitalista do trabalho onde as relações sociais são empobrecidas pela intolerância, opressão e homogeneização. Esse mundo tem a necessidade de corpos “normalizados”, saudáveis e, sobretudo felizes. No entanto, propomos olhar novamente para as imagens como tessituras de significados que são “dinâmicos, contextuais e até mesmo voláteis – [que] escapam a qualquer lógica que tente estabelecer normas para uma interpretação determinante de seus sentidos” (MARTINS, 2007, p. 3).

Os efeitos de poder que as imagens sugerem produzem “coisas, induz[em] ao prazer, forma[m] saber[es], produz[em] discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Portanto, tratar imagens de modo crítico é empoderar sujeitos para que se tornem capazes de perceber narrativas eticamente desonestas, recheadas de signos de intolerância, sexismo, homofobia, racismo, desigualdade e opressão. É empoderá-los para que se tornem capazes de entender que o paradigma visual e a narrativa educacional dominante – que institucionalizam preconceitos, estereótipos e expulsam os “diferentes” – atuam como tecnologias que reforçam uma percepção de imagens que oblitera regimes escópicos marginais tornando-os ilegítimos e silenciando-os.

Em certo sentido, as imagens não nos tomam como sujeitos passivos ou inocentes. Entre o dito e o não dito, entre o visto e o não visto das imagens encontra-se uma multiplicidade de “textos”, elásticos o suficiente para servirem a diferentes interesses ou ideologias produzindo efeitos de verdade(s) no diálogo com imagens, uma vez que “é justamente no discurso que vem a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 1988, p. 111).

Assim, as imagens – abordadas como experiências prenes de discursos – indicam um *modus* de saber/poder e de regimes escópicos, ou seja, formas socializadas de ver instauradoras de tecnologias de clivagem, fixação, homogeneização, controle e produção de posicionamentos identitários. Ao narrar discursos com efeitos de verdade – saberes - sobre as identidades, as imagens estabelecem formas de poder que definem e posicionam os sujeitos socialmente.

Como um dos descentramentos da identidade cultural na pós-modernidade (HALL, 2005) o poder é tecnologia que está preocupada com a vigilância, normalização e controle da vida, pois, para Foucault (1988, p. 197), “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”. Trata-se, então, de um regime de saber com uma extensão escópica – modos de ver – que regula e orienta “as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo assim como a saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar” (HALL, 2005. p. 45).

Trata-se então de duvidar do regime político do enunciado hegemônico e normativo das imagens e dos efeitos de poder que se instauram no ato de constituir um conjunto “aceitável” de sentidos para elas. Portanto, faz-se necessário (re)discutir os efeitos de poder, os modos do ver e os regimes de saber/ver como discursos que traspassam as imagens e apresentam outras temporalidades, alternativas, mais democráticas, pois que são empoderadas e legitimadas pelos que coabitam nas margens.

Imagens de arte contemporânea e educação visual

Partindo da premissa de que a noção de arte está vinculada à expressão de um povo, sua cultura e momento histórico, parece necessário investigar porquê imagens de arte contemporânea são tão rechaçadas. Sem pensá-las como representações de nosso momento histórico, seus sentidos se debilitam e se distanciam da possibilidade de criar relações com as subjetividades que as experienciam. Para Hernández (2007), é necessário “repensar, a partir de outro ângulo, alguns dos problemas mais espinhosos deste momento cultural” (p. 45) sendo esta uma postura imprescindível a uma educação visual crítica e construtiva.

Não pretendemos com isto aludir a arte contemporânea apenas a fatos e acontecimentos negativos, absurdos ou repugnantes da pós-modernidade. Nem tão pouco pretendemos excluir tais situações dessa associação. Também não se trata de defender que “da arte contemporânea pode-se dizer tudo

e o oposto” (ROUGE, 2003, p. 11), uma vez que tal posição poderia ser vista como estruturalista ou mesmo reducionista, ao considerar apenas dois extremos, uma condição binária de sentido.

Colocando de outra maneira, acreditamos que a dificuldade mencionada em relação às imagens da arte contemporânea advém do fato de que ela pode refletir não apenas os extremos, mas o que há **entre e em torno** deles considerando, desta forma, uma **pluralidade** de possibilidades de opiniões e modos de ver. Esta condição gera resistência porque, afinal, desde muito cedo, somos condicionados a acreditar na existência de interpretações “corretas” e universais. No entanto, raramente nos questionamos sobre “quem” estabelece tais modos ditos corretos de interpretar.

O adestramento que nosso olhar e senso estético, via de regra, sofrem desde o momento em que são concebidos, parece não dar espaço à possibilidade de existência de múltiplos ângulos, múltiplas perspectivas. Tal fato não denota necessariamente nossa posição de vítimas diante do sistema escópico dominante reforçado pelo capitalismo, mas, sobretudo, a importância de uma educação visual orientada para tais questões. Afinal, em sintonia com Arriaga (2002) concordamos que “já passou o período das grandes verdades e entramos num período de ecletismo, mestiçagens e terceiras vias” (p.169).

Ainda segundo Arriaga (2002), o ensino de arte é, ou pelo menos deveria se apresentar como uma possibilidade de trabalhar essas questões através de criações de artefatos que, consequentemente, favorecessem interpretações e compreensões de nossa cultura estética. Assim, percebemos nas imagens da arte contemporânea uma rica possibilidade de instrumento didático, pois seu caráter predominantemente subjetivo pode contribuir para que uma vasta margem de pré-conceitos ou estranhamentos venha à tona apresentando-se como preciosas questões a serem desconstruídas. Dito de outro modo, esse dar vez à subjetividade, além de ser extremamente importante, é algo que, na prática, quase não tem espaço nas salas de aula. Diante do exposto convém indagar: como contribuir para a construção de mentes críticas e com autonomia de idéias quando não há

espaço para que os alunos pensem por si, construam discursos e, mais que isto, tenham oportunidade de se expor e dialogar com diferentes pontos de vista?

É pertinente lembrar que a prática docente no ensino de arte geralmente reflete uma certa miopia no que se refere aos conteúdos e possibilidades de trabalho. Em muitas escolas de ensino fundamental e médio, as abordagens utilizadas pelos professores nas aulas de artes fundamentam-se em concepções que surgiram em outras circunstâncias históricas e que são orientadas essencialmente para o desenvolvimento de destrezas manuais (HERNÁNDEZ, 2007). É nesta direção que evidenciamos a importância de uma educação voltada para o trabalho com visualidades contemporâneas, ou seja, uma educação da cultura visual que privilegie desconstruções e reconstruções em nossos modos de ver imagens.

Referências

- ARRIAGA, Imanol. Valorar la experiencia para tantear el futuro de la educación artística. In: *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universidade de Valencia/Guadá, 2002, p.169-174.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K. e STUHR, P. Teoria Posmoderna: Cambiar concepciones del arte, la cultura y la educación. In: *La educacin en el arte posmoderno*. Barcelona: Paiós, 2003, p.39-98.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Histria da sexualidade: a vontade de saber*, v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. "¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?" *Educao & Realidade* 30(2): 9-34, jul/dez 2005.
- _____. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienadas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104-131.
- MARTINS, Raimundo. Temporalidades múltiplas da imagem como pedagogias da interpretação. In: Anais [recurso eletrônico] I Congresso de

Educação, Arte e Cultura. Santa Maria: UFSM, 2007, p. 1-12.

MATOS, Olgária Chaim Féres. O mal estar na contemporaneidade: performance e tempo. In : MEDEIROS, Maria B., MONTEIRO, Mariana F.M. e MATSUMOTO, Roberta K. (org.). *Tempo e performance*. Brasília: Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2007.

PAQUET, Marcel. *Ren Magritte 1898-1967: o pensamento tornado visível*. Tradução: Lucélia Filipe. Paris: Taschen, 2000.

ROUGE, Isabelle de Maison. *A arte contemporânea*. Portugal: Inquérito, 2003.

KELLY BIANCA

Professora da Rede Pública de Goiânia. Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás; Especialista em Arteterapia pela Faculdade Mauá de Brasília e Licenciada em Desenho e Plástica pela Universidade

ALEXANDRE PEREIRA

Professor Assistente da Universidade Federal do Amapá. Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de

RAIMUNDO MARTINS

Professor Titular da FAV e docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da UFG. É Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA) e Pós-doutor pela Universidade de Barcelona (Espanha) onde também foi professor visitante. É membro da International Society for Education through Art (INSEA), da ANPAP e da FAEB.