

Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual

*Raimundo Martins**

Resumo

Tomando como referência a ‘virada imagética’ e seus desdobramentos, este texto tem como foco uma discussão sobre arte e imagem como processos culturais destacando os conceitos de ‘hipervisualização’ e ‘territorialização visual’. Ressalta, também, o modo como a experiência visual envolve e influencia os indivíduos facilitando links com seus repertórios imagéticos e podendo ganhar força como expressão subjetiva e simbólica. Analisa vínculos entre cultura visual e educação examinando os conceitos de interpretação, poder, crítica e agência e suas inter-relações como princípios que fundamentam a educação da cultura visual.

Palavras-chave: arte; imagem; cultura; educação.

Abstract

Taking the ‘pictorial turn’ and its consequences as reference, this text focus on a discussion about art and image as cultural processes, emphasizing the concepts of ‘hyper visualization’ and ‘visual territorialization’. It also underlines the way visual experience involves and influences individuals creating links with their images repertoire and gaining force as symbolic and subjective expression. It analyses links between visual culture and education examining the concepts of interpretation, power,

* É Doutor em Educação/Artes pela Universidade de Southern Illinois (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante. É Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado/Doutorado, da Universidade Federal de Goiás.

critic and agency and its interrelations as principles that support visual culture education.

Keywords: art; image; culture; education.

Resumen

Tomando como referencia el ‘giro pictórico’ y sus desdoblamientos, este texto tiene como foco una discusión sobre arte e imagen como procesos culturales destacando los conceptos de ‘híper visualización’ y ‘teritorialización visual’. Destaca, aún, el modo como la experiencia visual acerca e influencia los individuos facilitando links con sus repertorios de imágenes, pudiendo ganar fuerza como expresión subjetiva y simbólica. Analiza los vínculos entre cultura visual e educación examinando los conceptos de interpretación, poder, crítica y agencia e sus inter-relaciones, principios que fundamentan la educación de la cultura visual.

Palabras clave: arte; imagen; cultura; educación.

Ambientando ideias e desafios

Nas duas últimas décadas do século XX, período que caracteriza o que ficou conhecido como a ‘virada imagética’ (MITCHELL, 1995), as imagens ganharam espaço como foco de atenção, discussão intelectual e reflexão teórica tornando-se predominantes na cultura contemporânea. Fonte de interesse e provocação, elas desestabilizaram o sistema literário ao mesmo tempo em que geraram ruídos em relação às classificações genéricas desse sistema. As imagens também passaram a desafiar as fronteiras convencionais da literatura ao serem utilizadas na construção de relatos ao alcance de pessoas comuns, ou seja, imagens de publicidade, de filmes, clips e vídeos que contam aspectos da trajetória de gente simples, anônima, desenhando percursos e rupturas ao narrar aspectos da história particular dessas pessoas.

Nesse sentido, podemos dizer que as imagens romperam paradigmas e ampliaram espaço para a criação de novas estéticas (SHOHAT e STAM, 2006), maneiras peculiares para os indivíduos se expressarem ou se reconhecerem em narrativas visuais sobre a vida, o cotidiano, a memória e a subjetividade.

Na cultura pós-moderna se intensifica, cada vez mais, a distância entre a riqueza e a amplitude da experiência visual e a habilidade para avaliar e compreender essa experiência. A velocidade e o volume de imagens que nos sitiam e interpelam cotidianamente constituem uma espécie de avalanche que nos arrasta, desnorteia e fragmenta sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou fazer algum tipo de crítica sobre elas.

Estudos estimam que, diariamente, contando logotipos, rótulos e anúncios, cerca de 16.000 imagens comerciais se imprimem na mente de uma pessoa (SAVAN, 1994). Isto torna evidente que estamos irremediavelmente expostos a uma hipervisualização do cotidiano na infância, na adolescência e na idade adulta. Essa hipervisualização pode gerar apatia, passividade, agressividade e dependência. A dependência não se revela apenas de maneira passiva mas, manifesta, também, comportamentos caracterizados por euforia, obsessão e compulsão. Sintomas da fragmentação da subjetividade contemporânea, esses comportamentos se intensificam sinalizando um individualismo que se alastra e se dilui em modos de vida frágeis (JAMESON, 1997; SENNETT, 1999).

O consumo de objetos, jogos e artefatos é representado por ou associado a imagens e, conseqüentemente, a pulsão para consumir não está apenas vinculada ao produto em si, mas, à sua representação estética, destacando sua dimensão expressiva. Podemos dizer que esses artefatos não valem pelo preço, mas, pelo que representam emocionalmente. Assim, nossas escolhas e experiências visuais falam do mundo em que vivemos mesmo em sociedades/comunidades mais pobres e em condições econômicas precárias.

Por esta razão, campanhas institucionais/publicitárias têm como foco a imagem de artefatos/produtos a serem consumidos porque marcas, logos e grifes funcionam como atalhos mentais que nos persuadem a escolher aquelas que, de alguma maneira, transmitem confiabilidade, credibilidade. Isso depende da classe social e essas escolhas estão ligadas a informação e recursos, mas operam através da idealização e da expectativa dos indivíduos que querem se ver refletidos nos objetos/produtos/imagens que desejam e adquirem.

Além disso, a tecnologia digital contribuiu de modo surpreendente não apenas para ampliar o espectro e possibilidades de produção de imagens, mas, principalmente, para transportá-las em tempo real por meio de câmeras de celulares, câmeras fotográficas e computadores, criando links e tornando-as públicas via internet em sites como o youtube, em portais, blogs e em redes sociais como orkut, facebook, etc.

Hoje, estamos vivendo um período marcado por conflitos, fragmentações e diásporas. Consequentemente, somos testemunhas de uma época em que a globalização oculta e pasteuriza construções simbólicas ao mesmo tempo em que escancara realidades virtuais moldadas pelos interesses de poder de grupos e sociedades hegemônicas que, de modo sutil, abafam ou silenciam narrativas e práticas do cotidiano das pessoas comuns. Nesse cenário de contradição e conflitos, há, aparentemente, uma mudança de visão, mas a necessidade e a velocidade de consumir dos indivíduos permanece porque existem produtos, artefatos e imagens para todos os bolsos.

Arte e imagem como processos culturais

Seres humanos, por onde passam, vivem ou habitam, deixam marcas, deixam rastros. Resultado da atividade humana, essas marcas e rastros geram diferenças, produzem valores a partir de práticas culturais historicamente situadas registrando, pondo em evidência e distinguindo fazeres de determinado período ou época. Objetos são separados uns dos outros e classificados, ganhando valor simbólico a partir da posição que ocupam numa escala de hierarquia ou prestígio cultural podendo ser considerados mais valiosos quando utilizados em contextos ou funções diferentes daqueles para as quais foram inicialmente criados.

Assim, podemos dizer que os sistemas simbólicos resultam de mecanismos por meio dos quais imagens e objetos adquirem, ou lhes é atribuído, um determinado valor em relação a uma rede de significados de outras imagens e objetos. Estabelecidos e preservados pela tradição, os sistemas simbólicos são cultivados por meio de práticas culturais e, como legado de várias gerações, vão sendo gradativamente incorporados aos valores e

práticas de diferentes grupos e comunidades. Portanto, sistemas simbólicos, ao mesmo tempo em que se constituem como marca, se constituem, também, como prática cultural que caracteriza e singulariza um grupo, comunidade ou sociedade num tempo e lugar específicos.

Nesses processos culturais, podemos dizer que as imagens, a arte e seus objetos não são exceção. Objetos e imagens de arte ganham e ocupam espaços privilegiados a partir de trocas, agregação de significados e valores que os sistemas simbólicos lhes conferem.

Assim, imagens e arte devem ser vistas e pensadas como um dos fazeres entre as diversas práticas de representação visual criadas e elaboradas pelos seres humanos. Como uma prática social e culturalmente instituída que gera significados através de circulação pública, a arte deixa de ser considerada um fazer superior, único, ou melhor. É importante observar que, fundamentados no argumento de que possuem uma audiência específica, arte e artistas sempre se outorgaram o direito de utilizar e beber de outras práticas consideradas menores ou secundárias como, por exemplo, o bordado, a marcheteria ou a tecelagem.

Por esta razão, a cultura visual não estuda apenas um setor, uma parcela ou recorte desse mundo simbólico denominado “arte”, mas se preocupa com as possibilidades de percepção que se irradiam através de imagens de arte, de informação, de publicidade e de ficção, traspassando o mundo simbólico em muitas direções. Deslocando-se através do espaço, como artefatos prenhes de sentidos e significados, objetos e imagens de arte se oferecem para conexões rizomáticas potencialmente abertas para uma diversidade de interpretações e aprendizagens.

Ao discutir esta questão, Darras (2009), explica com muita propriedade que,

Promover uma educação para a cultura visual e midiática é acompanhar e tornar claro o seu consumo, mas também desenvolver esclarecimentos sobre sua prática. Esses são desafios contemporâneos e relevantes com os quais a educação deverá lidar. Ela poderá permitir o desenvolvimento de um pensamento visual e

criativo por meio do design e do desenho e restituir à educação visual um lugar bem maior do que aquele que ela ocupa quando se limita ao estudo da arte. (p. 22)

Fundamentada nessa visão crítica, a cultura visual busca elucidar como processos e articulações sociais, por meio de sistemas simbólicos, construíram a ideia de valor artístico como uma “fábrica social diferenciada tanto em suas mecânicas de circulação pública como nas formas de sua incidência simbólica” (BREA, 2005, p. 7), ou seja, seus modos de recepção. Objetos de arte, assim como imagens, devem ser tratados e partilhados como registros e arquivos de uma memória coletiva. Seus significados dependem do contexto, da situação e do diálogo construído nas relações com o público/audiência, e não apenas em relação à origem, fonte, ou material que os constitui como objetos.

Experiência visual e educação

A experiência visual, dentro ou fora da escola, em diferentes contextos econômicos, políticos e sociais é articulada através de imagens que devem estar “relacionadas com conhecimento prévio (...), integradas com outras imagens criadas por outras pessoas (...)”, e devem ser “recuperadas com diversos objetivos, inclusive, o objetivo de interpretar e criar novas imagens” (FREEDMAN, 2006, p. 30). Não podemos negar e muito menos ignorar o fato de que na contemporaneidade, objetos e imagens são trabalhados como eixo convergente de narrativas “espetacularizadas” e “ressignificadas” que propõem e discutem conflitos políticos e morais, problemas econômicos e sociais, dilemas éticos e práticas de ensino/pesquisa que acabam por fazer das narrativas imagéticas um recurso importante para pensar, refletir e educar.

Hoje, na maioria das situações que vivemos, as imagens se caracterizam por um viés, uma espécie de fusão com o poder, ocultando relações que se traduzem em espetáculo ao mesmo tempo em que se derramam pela vida social persuadindo, tentando organizar, legitimar e resignar à vida contemporânea aqueles que vivem às margens. Kehl (2005) sintetiza essa transformação com muita propriedade ao explicar que “da indústria cultural

à sociedade do espetáculo, o que houve foi um extraordinário aperfeiçoamento técnico dos meios de traduzir a vida em imagem, até que fosse possível abraçar toda a extensão da vida social” (p. 44).

Assim como acontece com as experiências subjetivas e práticas culturais dos indivíduos, os significados dos objetos e imagens artísticos também são instáveis e, portanto, suscetíveis à mudança. Fundamentada nesta condição, a cultura nos autoriza a romper com distinções de gosto alicerçadas em categorias formais e institucionalizadas como “arte” e “arte popular”, “arte” e “artesanato”, imagens de “arte” e imagens de “publicidade” ou, ainda, romper com maneiras de definir e delimitar os conteúdos dessa área de conhecimento.

Imagens visuais devem ser tratadas como potencial dialógico para múltiplas possibilidades de interpretação, como uma forma de compreensão da experiência articulando processos performativos para relatar, descrever uma história, ou seja, para construir narrativas. Tomm (1993), sintetiza esta interação explicando que “... nós, como humanos, não apenas damos significado à nossa experiência ao narrar nossas vidas, mas também temos o poder de ‘representar’ nossos relatos graças ao conhecimento que temos deles” (p. 12).

A validade de um relato, de uma narrativa, pode ser determinada por aquilo que a imagem provoca ou evoca nos indivíduos, porque são eles que podem considerar uma experiência autêntica, crível. Na sociedade em que vivemos, imagens hegemônicas não apenas influenciam poderosamente, mas, muitas vezes, determinam o que vemos e até mesmo como vemos.

Para trabalhar a formação de alunos não apenas como uma iniciação, mas, principalmente, como um processo de conhecimento, é necessário criar vínculos/conexões com aspectos ou momentos de experiências significativas que se constroem ao longo da vida e podem se refletir de maneira surpreendente no seu percurso educativo. As imagens visuais podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional e à pesquisa aproximando alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem. Aquilo

que somos e aquilo que sonhamos são de alguma maneira, as coisas que nos motivam e dão sentido à nossa vida, são as coisas que queremos compreender e interpretar.

Souza (2006) descreve o modo como experiência visual, ação e ensino podem interagir e ganhar força como expressão subjetiva e simbólica.

A arte de evocar, narrar e de atribuir sentido às experiências como uma estranheza de si permite ao sujeito interpretar suas recordações em duas dimensões. Primeiro como uma etapa vinculada à formação a partir da singularidade de cada história de vida e, segundo, como um processo de conhecimento sobre si que a narrativa [imagem] favorece. O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si a partir do saber-ser – mergulho interior e o conhecimento de si – e o saber-fazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou. (p. 62)

Ao identificar, escolher ou reconstruir experiências visuais significativas e formadoras, o aluno cria espaço para interpretar momentos ou aspectos de sua trajetória buscando uma compreensão de si mesmo e de experiências vividas que, desafiadoras, sofridas ou decepcionantes, podem ser transformadas em aprendizagem.

Cultura visual e educação

Educadores, professores e alunos interagem em espaços de diversidade e diferença, em lacunas, brechas e interseções. Isso nos ajuda a entender porque conhecimento e experiência visual devem ser considerados circunstanciais e provisórios, como processos instáveis e passageiros que não se situam em contextos delimitados. Esses conceitos são fios de uma trama intercambiável que se faz, refaz e desfaz em múltiplas configurações e formas. Arte e imagem estão vestidas e revestidas por ideias e pontos de vista coletivos e individuais, por valorações, conceitos e preconceitos, sotaques alheios e muitas vezes estrangeiros. Esses elementos se entrelaçam, às vezes se fundem e, frequen-

temente, se entrecruzam e miscigenam. Arte e imagem são de certa forma, fruto de uma territorialização social e visual e, por esta razão, as manifestações artísticas, assim como as imagens, estão encharcadas de valorações sociais.

Pessoas de uma mesma comunidade ou grupo social podem conviver no mesmo território, com as mesmas referências visuais, as mesmas imagens, mas cada uma as percebe, vive e interpreta a sua maneira, de modo distinto, contribuindo para ampliar a noção de territorialidade visual, seus significados e seus espaços de diversidade. A territorialidade visual de diferentes grupos sociais e comunidades, com frequência, contradiz ou se contrapõe à expectativa de grupos profissionais hegemônicos que, amparados pela titulação, pela chancela acadêmica, institucional ou até mesmo econômica, criam referências e definem parâmetros para impor suas interpretações como sendo autênticas, legítimas e, portanto, autorizadas.

As práticas sociais e visuais mudam com o tempo e com as sociedades deixando evidente a sutileza e a força de migração do poder, sua constante capacidade de renovação e adaptação a novos contextos e circunstâncias. Desse modo, a “crítica seria uma forma de resistir, de se opor, de desconfiar do conjunto de dispositivos” (PINEDA, 2009, p. 2) que orienta ou pretende definir nosso modo de perceber, interpretar e agir. Mas, em contraposição, também devemos tratar a crítica “como um modo estratégico do exercício intelectual, como resistência” (ibid.) e até mesmo como estética. Nesse sentido, vale ressaltar o argumento utilizado por Dias (2011, p. 62) ao explicar que “a melhor palavra para descrever este processo é “agência”: uma consciência crítica que conduz a ações assentadas para resistir processos de superioridades, hegemonias e dominação nas nossas vidas diárias”.

Esse contexto é, também, espaço de ação de professores e alunos, partícipes no processo educacional onde as práticas educativas devem afirmar/confirmar seu caráter social, cultural e, sobretudo, seu sentido ético e profissional. Nesse processo, imagens de publicidade, de informação, de arte, de ficção, de entretenimento ou mesmo uma instalação, se convertem em

novas propostas de mundo cujo reconhecimento depende da possibilidade de exposição, de circulação, de experiências de visualização, mas, principalmente, das interpretações contextuais e ideológicas que as informam. Ainda de acordo com Dias (2011), a partir de uma perspectiva inclusiva,

a educação da cultura visual é aberta a novas e diversas formas de conhecimentos, promove o entendimento de meios de opressão dissimulada, rejeita o Positivismo, aceita a ideia de que os fatos e os valores são indivisíveis e, sobretudo, admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado intrinsecamente ao poder. Necessariamente, a educação da cultura visual incentiva consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogênicas dos regimes discursivos da visualidade. (p. 62)

As dificuldades que envolvem e emaranham esses processos estão ligadas às circunstâncias do campo social e profissional, terrenos incongruentes, minados por antagonismos e povoados por rivalidades e desconfiança - explícitos ou implícitos - que emergem e se sedimentam a partir de preferências teóricas, diferentes práticas, interesses e concepções.

Este é um aspecto educativo preponderante na cultura visual, ou seja, a ênfase na noção de que contradição e conflito tem força produtiva para gerar e debater temas e inquietações que contribuem para uma compreensão crítica da experiência visual. Esses conceitos e argumentos – contradição, resistência, interpretação - enfatizam a importância de abordarmos as manifestações culturais e artísticas como “artefatos sociais”, produtos simbólicos que formam nossas identidades e identificações como indivíduos.

Para desenvolver uma compreensão crítica não podemos deixar de considerar que o mundo simbólico e suas formas são construções culturais mediadas por tradições. Em decorrência, para que o conhecimento artístico/imagético seja crítico, é necessário confrontá-lo com a tradição, com cânones e práticas institucionais que historicamente tem mediado às produções simbólicas. As instituições acadêmicas, salvo algumas exceções,

tem optado por se amparar num conservadorismo acrítico que insiste em manter o “status quo” visual orientado por regimes escópicos que subestimam a territorialidade visual das pessoas e desconsideram/ignoram as visualidades contemporâneas optando pela submissão à autoridade e conforto da tradição vigente.

A cultura visual, ao ocupar parte considerável do cotidiano de professores e alunos, cria condições para uma ruptura com a experiência estática da apreciação e “suscita uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula” (EFLAND, 2004, p. 229). Os princípios pedagógicos que a cultura visual propõe, exigem uma mudança nos objetivos e na prática das artes visuais, ampliando temas e conteúdos, mas, principalmente, incorporando “um registro inclusivo de imagens, artefatos, instrumentos e aparatos, bem como a experiência de indivíduos mediados e em rede em um século XXI globalizado” (TAVIN, 2005, p. 17).

A interpretação de imagens é uma prática social que mobiliza a memória do ver e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito – professor ou aluno - que interpreta. Ao interpretar, indivíduos são influenciados pelo imaginário do lugar social em que vivem, estudam, transitam e aonde vão se inscrevendo. O território visual de onde as pessoas interpretam as coloca num processo de construção de sentidos e significados, processos-atos de interpretação.

Professores e alunos estão diariamente expostos à cultura visual e, como tal, são vulneráveis às imagens que os cercam. Trabalhar pedagogicamente com essas imagens, temas e questões, ajuda a entender como e porque certas influências são construídas, a desenvolver uma compreensão crítica em relação às visualidades e representações da cultura visual, mas, sobretudo, a vivenciar e apreender um sentido de discernimento, de crítica e autocrítica. Como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidade para discutir e se posicionar sobre dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas.

Referências

- BREA, J. L. Los Estudios Visuales: Por Una Epistemología Política de la Visualidad. In: _____ (Ed.), **Estudios Visuales** – La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid: Ediciones AKAL, 2005, p. 5-14.
- DARRAS, B. Os valores da Antiguidade Ocidental são responsáveis pela crise que afeta a educação artística e o ensino de arte? **Palíndromo** – Ensino de Arte. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC. Março – junho 2009 / no 1, p. 9 – 29.
- DIAS, Belidson. O I/Mundo da Educação em Cultura Visual. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB, 2011.
- EFLAND, A. **Educación artística y cognición**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- FREEDMAN, K. **Enseñar la Cultura Visual** – Curriculum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.
- JAMESON, F. **As Sementes do Tempo**. São Paulo: Ática, 1997.
- KEHL, M. R. O Espetáculo como Meio de Subjetivação. In: BUCCI, EUGENIO e KEHL, MARIA RITA, **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 42-62.
- PINEDA, Dailza. Operação Ensaio: Por uma estética da resistência. **Revista Transformações em Psicologia** - Instituto de Psicologia da USP, julho 2009, p. 1-7. In: http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1922:v3n1a04-operacao-ensaio-por-uma-estetica-da-resistencia&catid=340:revista-transformacoes&Itemid=91 . Acesso em: 27 fev. 2011.
- SAVAN, L. **The Sponsored Life, Ads, TV, and American Culture**. Temple: Temple University Press, 1994.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SHOHAT, Ella e STAM, R. **Crítica da Imagem Eurocêntrica**. São Paulo: Cosacnaify, 2006.
- SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si** – Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A/UNEB, 2006.
- TAVIN, K. Opening re-marks. Critical antecedents of visual culture in art education. **Studies in Art Education**, n. 47 (1), 2005, p. 5-22.
- TOMM, Karl. **Narrative Therapy**. London: Sage, 1993.

Endereço para correspondência:

Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Campus II – Samambaia – Caixa Postal 131

74001-970 Goiânia - GO

E-mail: raimarmartins@uol.com.br