

ENTRE IMAGENS E CONTEXTOS, O ARBITRÁRIO CULTURAL E A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Valéria Peixoto de Alencar
valstella@hotmail.com

Doutoranda pelo Instituto de Artes – UNESP

ISSN 2316-6479

Resumo

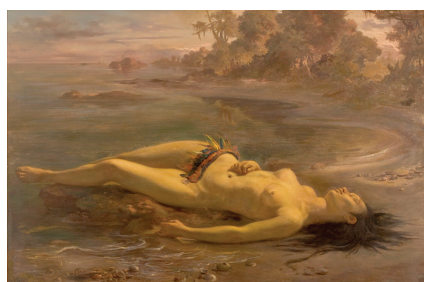
A partir de três imagens construídas em épocas diferentes, com propósitos diversos, este artigo foi concebido para tecer considerações sobre duas principais questões acerca da cultura visual. A primeira procura problematizar as questões em torno da arte e da cultura visual, a partir de reflexões sobre os contextos de produção e recepção de imagens; num segundo momento procurarei tecer relações entre a cultura visual e a educação emancipadora.

Palavras-chave: arte-educação, cultura visual, educação emancipadora

Abstract

From three images constructed at different times with different purposes, this article was designed to speak about two main questions about visual culture. The first aims to discuss the issues surrounding the art and visual culture, from reflections on the contexts of production and reception of images, try a second time to weave relationships between visual culture and emancipatory education.


Keywords: art education, visual culture, emancipatory education



Várias são as possibilidades de citações para servirem de epígrafe aqui, contudo essas três imagens com mulheres índias, reais ou fictícias, históricas com certeza, serão opções visuais para as discussões que se seguem¹.

A proposta deste artigo é evidenciar questões que problematizem a noção preestabelecida de obra de arte, procurando tecer uma discussão sobre a historicidade da produção e da percepção artística inserindo-a no campo da

1 As imagens terão suas referências e serão comentadas no decorrer do texto.



Cultura Visual. A partir de Pierre Bourdieu e Imanol Aguirre, dentre alguns outros autores, procurarei apresentar reflexões relacionadas à Arte e Cultura.

Por fim, apresentarei algumas considerações sobre arte/educação, compartilhando as ideias de Jacques Rancière sobre a Educação Emancipadora e as possibilidades de uma proposta educativa que permita subverter o arbitrário cultural (BOURDIEU, 2004).

Arte ou Cultura Visual?

Para pensar sobre essa questão, há que se problematizar minimamente os conceitos de Arte e de Cultura.

Sobre o conceito de Arte, ainda que sua definição tenha sido já bastante discutida ao longo do tempo, proponho aqui um recorte a partir de Pierre Bourdieu quando discute sobre os modos de percepção e produção da arte:

No interior da classe dos objetos elaborados, definidos em oposição aos objetos naturais, a classe dos objetos de arte seria definida pelo fato de que exige uma percepção guiada por uma intenção propriamente estética, ou seja, percepção de sua *forma* muito mais do que de sua *função*. (2004, p. 270).

Contudo, o autor questiona esta intenção estética, dizendo que ela constitui “o produto das normas e das convenções sociais que concorrem para definir a fronteira sempre incerta e historicamente mutável entre os simples objetos técnicos e os objetos de arte” (BOURDIEU, 2004, p. 270).

A partir daí podemos desmembrar para o conceito de Cultura, pois tais normas e convenções sociais a que se refere Bourdieu, são regras definidas por certo grupo de pessoas num dado momento histórico, ou seja, são culturais, “o processo de atribuir aos objetos de arte um significado cultural, é sempre um processo local” (GEERTZ, 2009, p. 146), ou ainda, é “cultural porque acontece de maneira distinta em cada tempo e lugar” (AGUIRRE, 2011, p.71).

A palavra cultura também pode assumir vários significados, cultivo, catalizador orgânico, civilização, modo de vida, refinamento, formas de conflito²... Mas, o que interessa aqui é sua relação com a arte.

Existe uma tendência em associar arte e cultura, pois o que chamamos de Centros Culturais, Casas de Cultura, por exemplo, são locais onde as linguagens da arte (teatro, dança, artes visuais...) se apresentam. Mesmo no que se refere a políticas públicas, é o Ministério ou Secretarias de Cultura que se ocupam das produções artísticas.

2 Definições elencadas a partir de palestra proferida pelo Prof. Paul Duncum, em 8 de setembro de 2011, no Instituto de Artes da Unesp.



Mas, de que arte estamos falando? Ou melhor, o que chamamos de arte?

Em princípio, gostaria de destacar aqui a produção artística, vista por muito tempo, como sinônimo de *cultura erudita*. E, podemos perceber as palavras *produção* e *vista*, sim, pois, como explicitarei mais a frente, a percepção da arte também se dá a partir de um contexto cultural, onde se crê possuir ou não os códigos de apreciação de tal produção, como diz Bourdieu ao evocar o “arbitrário cultural”:

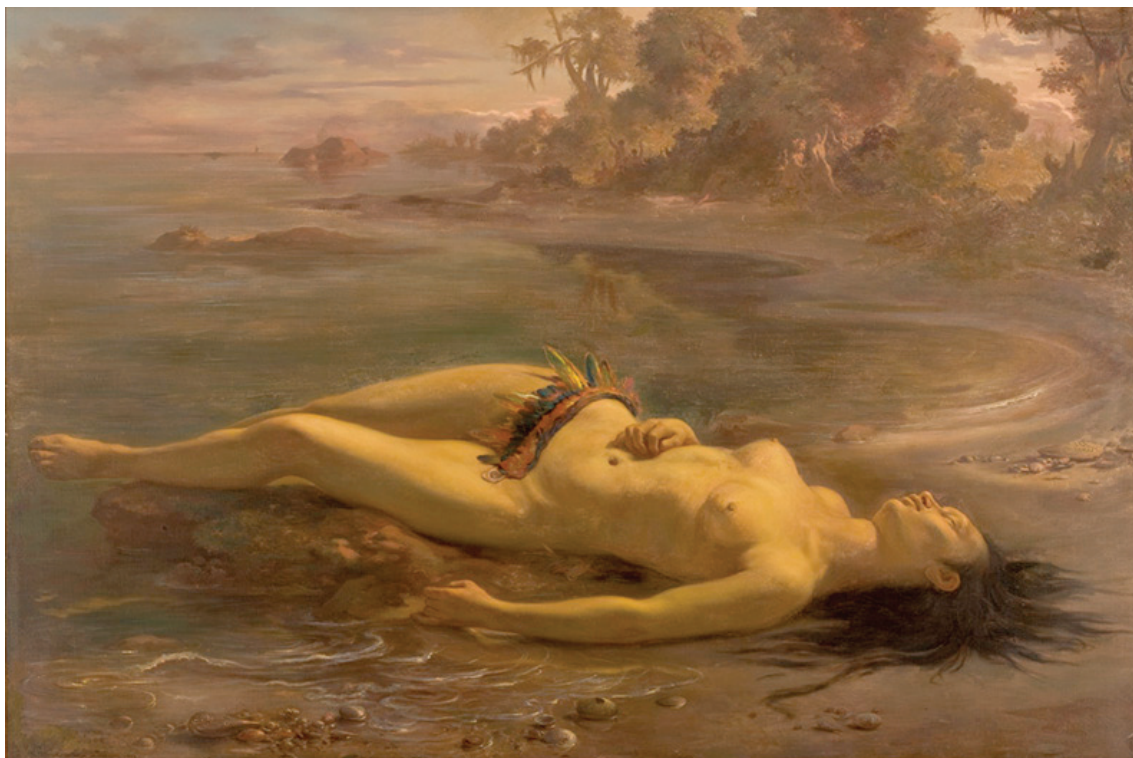
O *principium divisionis* que designa à admiração adequada aos objetos que merecem e exigem admiração, não pode ser considerado uma característica *a priori* de apreensão e de apreciação, a não ser na medida em que as condições históricas e sociais da produção e da reprodução da disposição propriamente estética – produto histórico que deve ser reproduzido pela educação – implicam o esquecimento destas condições históricas e sociais. A história do gosto, individual ou coletivo, é suficiente para desmentir a ilusão segundo a qual objetos tão complexos como as obras de arte, produzidos conforme leis de construção que foram elaboradas no curso de uma história relativamente autônoma, sejam capazes de suscitar preferências naturais apenas pela força de suas propriedades formais. (BOURDIEU, 2004, p. 271-272).

Ou seja, não há gosto natural, a noção de belo é uma construção efetivamente e, é importante lembrar que tal construção e legitimação se deram historicamente a partir da dominação cultural.

Para exemplificar esse raciocínio apresento algumas imagens nas quais podemos discutir a ideia de arte, função e forma, identidade, cultura e imaginário.

A obra de Victor Meirelles, da segunda metade do século XIX, pertence ao acervo do Museu de Arte de São Paulo (MASP), e também podemos vê-la bastante reproduzida em livros didáticos de literatura, para se falar do romantismo, e, também, em livros didáticos de história, afinal, trata-se da ideia do bom selvagem, e de uma identidade indígena que, no século XIX, as escolas se preocupavam em deixar num passado distante. “Índio bom, é índio morto” pode não ter sido um lema brasileiro, mas a essência dessa ideia estava aqui, no que se refere ao currículo escolar, especialmente a partir das reformas dos anos de 1930, “o silvícola brasileiro era apresentado ainda com traços que o Romantismo havia lhe dado – um aspecto heróico de um povo que já havia desaparecido, a quem os manuais se referiam exclusivamente no passado” (ABUD, 2008, p. 36-37).

É possível notar aqui que essa imagem romântica construída em 1866 da índia Moema contribuiu para influenciar o pensamento dos anos 1930 e, continua interferindo nas mentalidades sobre as populações indígenas brasileiras, como evidenciarei mais adiante.



Victor Meirelles. *Moema*. 1866. Óleo sobre tela. 129 x 190 cm. MASP

Existe uma autoridade atribuída a esta pintura, a esta obra de arte. Victor Meirelles foi um importante pintor brasileiro do século XIX, suas pinturas históricas, especialmente as que se referem às batalhas da Guerra do Paraguai, ocupam lugares de destaque em museus. Contudo, não podemos perder de vista que sua produção foi fruto de um momento histórico e assim responde à mentalidade daquela época.

Muitas análises podem ser feitas da “Moema” de Meirelles, mas elas, agora, serão leituras desse nosso momento histórico, que pode questionar a visão romântica, que pode questionar o modelo de beleza feminina; esse nosso olhar contemporâneo que têm outras influências diferentes do olhar de 1866 e o de 1930/40, uma vez que

“a apreensão e a apreciação da obra dependem tanto da intenção do espectador que, por sua vez, é função das normas convencionais que regem a relação com a obra de arte em uma dada situação histórica e social, como da aptidão do espectador em conformar-se a estas normas” (BOURDIEU, 2004, p. 271).

Na imagem a seguir, que tem uma função bem definida, temos uma outra proposta estética:



Anúncio publicitário dos produtos Pindorama, veiculado na *Revista O Cruzeiro*, década de 1940. <http://www.memoriaviva.com.br/ocruzeiro/>

Diferentemente da Moema de Meirelles, a índia do anúncio publicitário está bastante ativa, é uma propaganda. Foi desenhada segundo outro padrão de beleza, o dos anos 1940, porém, como a de Meirelles, as características físicas não correspondem exatamente às de uma mulher indígena, seja por buscar um ideal romântico ou como a dos produtos Pindorama, que poderia ser certamente uma atriz de teatro de revista ou de cinema da época.

Mas, o que faz com que a índia de Meirelles esteja num museu de arte e a do anúncio esteja num site de pesquisa histórica? Ambas são imagens construídas. Talvez, poderíamos procurar algumas respostas a partir do conceito de Cultura Visual.

Imanol Aguirre (2011) defende que os estudos de cultura visual “coincidem com um momento de convulsivas transformações no mundo da arte” (p. 70).

Assim, ainda que levemos em conta que as duas imagens acima foram criadas e, por muito tempo interpretadas, uma como obra de arte, “incontestavelmente” bela e, a outra, como anúncio publicitário, hoje podemos lê-las a partir das propostas da visualidade, da educação visual.

Como afirma Martins, “a cultura visual desafia os limites do sistema das belas artes e suas instituições ao estudar o caráter cambiante dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais” (2006, p. 71). Assim, é fato que a imagem “Pindorama” foi elaborada com uma proposta de utilidade, bastante prática, a de vender um produto, contudo não podemos negligenciar a função social da “Moema”, a divulgação de um ideal romântico.

Ainda em Aguirre, é importante destacar que as críticas aos estudos da cultura visual se baseiam numa visão autonomista da arte e que o debate sobre se algo é arte ou não deve ser subvertido, pois “assegurar que as artes mantêm um estatuto específico dentro do conjunto da cultura visual significa aceitar a manutenção de algum tipo de distinção na ordem do sensível” (AGUIRRE, 2011, p. 76), também, para o autor, a arte seria apenas mais uma forma do imaginário que constitui a cultura visual.

Assim, podemos olhar para essas duas imagens acima, lado a lado, para pensar em outras questões, para além das imagens, discussões sobre dominação, por exemplo. Talvez a educação a partir da visualidade, possa proporcionar maiores reflexões, não apenas no que significam essas imagens, mas também qual a relação delas conosco, hoje.

Educação e cultura visual


Imanol Aguirre (2011) comenta três viradas epistemológicas para uma mudança educativa, a virada imagética, a linguística e a cultural.

Sobre a virada imagética ele destaca o valor da imagem frente à arte, para tanto, a partir de Walter Benjamin apresenta tal “virada” como “um dos componentes fundamentais da mudança na forma pela qual o estético e o político se relacionam” e também, “os efeitos que esse regime de visualidade tem na estetização da vida cultural” (AGUIRRE, 2011, p. 79). O autor ainda conclui com o que ele denomina de “a segunda volta na porca da virada imagética” que é o modo pelo qual “a estética se converte em um instrumento de máxima utilidade para gerar estratégias de ativação do desejo” (AGUIRRE, 2011, p. 79).

Um exemplo disso são os anúncios publicitários, seja na mídia impressa ou televisiva, também podemos perceber a transformação e aprimoramento no uso dessas imagens, comparando o anúncio publicitário dos Produtos Pindorama de 70 anos atrás com um contemporâneo, por exemplo:



Anúncio publicitário dos produtos Nivea, 2007
<http://www.portaldapropaganda.com/comunicacao/2008/02/0025>



Pode ser um exemplo extremo, mas se comparado ao anúncio da década de 1940, não há textos explicando o produto anunciado que, sequer aparece na imagem e uma única frase de efeito pode fazer com que você consuma o produto, “deseje” o produto, ou a beleza.

Seria possível aprofundar a discussão sobre a imagem na publicidade, que tem a especialidade em “ativar os desejos”, contudo, aqui destaco, parafraseando Aguirre (2011), que o importante para os estudos de cultura visual é pensar em seu correlato educativo, como já dito anteriormente, como nos relacionamos com as imagens, a proposta de uma nova maneira de olhar.

Um novo olhar e uma proposta de educação emancipadora no sentido rancieriano³. Assim, cabe destacar a “virada cultural”, que é

“uma revolução que também tem algo de linguístico porque seu fundamento reside em relativizar – isto é, converter em relato – as peculiaridades de tais fatos, crenças e objetos humanos e de procurar seu significado no seio do contexto cultural em que produzem” (AGUIRRE, 2011, p. 81).

Eu ainda acrescentaria que tal virada epistemológica que valoriza o contexto cultural da produção de determinada imagem, deve levar em conta o contexto da leitura desta, como já mencionado anteriormente, que é diverso:

“o vocabulário que empregamos para desentranhar a narrativa que uma imagem encerra (...), são determinados não só pela iconografia mundial mas também por um amplo espectro de circunstâncias, sociais ou privadas, fortuitas ou obrigatórias. Construimos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa.” (MANGUEL, 2001, p. 28).

De modo que a terceira imagem que faz parte da epígrafe deste artigo também se refere a uma mulher indígena, ou melhor, uma mulher Yanomami, pois aqui ela tem identidade, diferentemente das outras duas, pois essa mulher é real, ao menos, outra realidade:

3 Para Rancière “instruir pode significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação” (2011, p. 11-12), e é desta educação emancipadora que Aguirre se refere e que também compartilharei no decorrer do texto.



Claudia Andujar. Da série *Marcados para*. 1980c.

Podemos ver essa e outras imagens da mesma série de Andujar em sites de arte, pois se trata de uma fotografia, que expôs e expõe em museus e galerias, inclusive em Bienais. A série intitulada “Marcados para”, mostra retratos feitos na década de 1980 num trabalho de recenseamento e vacinação do povo Yanomami.


Um detalhe, os Yanomami não revelam seus nomes a um não Yanomami, pois os nomes pessoais são secretos e sua explicação pode ser considerada um insulto⁴, assim, foi atribuída uma numeração aos retratados.

Como as outras duas imagens de indígenas apresentadas, a série de Andujar também é uma construção enquanto obra de arte, pois a imagem foi feita durante um trabalho de recenseamento, só muito tempo depois ela selecionou e expôs em outro contexto, o da arte, e deu este título.

Ou seja, diferente da Moema de Meireles, produzida para ser obra de arte, ou da “Pindorama”, produzida sem a aura que envolve a Moema, a mulher Yanomami foi uma imagem produzida burocraticamente e depois, acrescida de uma poética, se traduziu em obra de arte. Intencionalidade da artista? Por causa do nome da fotografia, já com um trabalho consolidado e aceito? Por ter sido exibida numa Bienal de Arte? Enfim, As três indígenas aqui apresentadas, produzidas em época diferentes, por razões diversas, podem ser interpretadas conjuntamente e levar a outras discussões.

Importante destacar alguns pontos. Primeiramente, o fato de identificar essa mulher como Yanomami diz respeito à época em que vivemos, pois a luta dos povos indígenas tem feito com que o estereótipo do “índio” seja problematizado,

4 Informação extraída de DINIZ, Débora. Avaliação ética em pesquisa social: o caso do sangue Yanomami. Disponível em: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/48/51, p. 288. Acesso em 25/01/2012.



não é índio, mas índios, no plural, e isso certamente não era algo permitido de se pensar em 1866 ou na primeira metade do século XX.

Segundo, é o olhar da contemporaneidade que pode colocar essas três imagens lado a lado e tecer considerações sobre a questão indígena, por exemplo, o que também talvez fosse impensável à época da produção das duas primeiras imagens.

Vale acrescentar aqui que mostrei as imagens para minha filha de sete anos, na ordem que aparecem nesse texto, como uma experiência de mediação. Ela não teve nenhuma dúvida sobre a Moema e a “Pindorama” serem índias por causa dos adornos plumários e da nudez. Quanto à mulher Yanomami, ela ficou em dúvida, questionou se seria uma índia, pois não está nua. É a leitura de uma criança apenas, mas demonstra como esse imaginário do índio no passado da história ainda se faz presente nas mentalidades.

Muitos outros debates podem surgir a partir da mediação destas imagens, desde que não percamos de vista a proposta de educação emancipadora.

Por uma educação emancipadora


Retomo a ideia de arbitrário cultural de Bourdieu para seguir o rumo de propostas de educação emancipadoras da cultura visual:

“Ao designar e ao consagrar certos objetos como dignos de serem admirados e degustados, algumas instâncias como a família e a escola são investidas do poder delegado de impor um arbitrário cultural, isto é, no caso particular em discussão, o arbitrário das admirações, e por esta via, estão em condições de impor uma aprendizagem ao final da qual tais obras poderão surgir como intrinsecamente, ou melhor, como naturalmente dignas de serem admiradas ou degustadas. Na medida em que produz uma cultura (no sentido de competência) que não passa da interiorização do arbitrário cultural, a educação familiar ou escolar tem por efeito massacrar de modo cada vez mais acabado, através da inculcação do arbitrário, o arbitrário da inculcação, ou seja, o arbitrário das significações inculcadas e das condições de sua inculcação.” (BOURDIEU, 2004, p. 272).

Quais as possibilidades de sairmos desse ciclo de reprodução do “arbitrário cultural”?

Repensar a arte/educação problematizando-a através dos estudos da cultura visual poderia ser um caminho, estaríamos adotando “uma posição crítica e um reposicionamento das relações entre arte e política” (AGUIRRE, 2011, p. 89), desde que uma proposta para romper com a “inculcação do arbitrário”.

Mas, como o próprio Aguirre coloca, há riscos e problemas. O risco de “cair em tentações condutivas” e o “pânico iconoclasta” (2011, p. 89-90) e, isso se



verifica facilmente na revisão da História e as consequentes leituras de pinturas históricas que passam a depreciá-las, como, por exemplo, o que vem acontecendo com a pintura de Pedro Américo, *Independência ou morte*, agora não mais vista como o momento da independência do Brasil, mas como uma mentira, ou mesmo, para continuar usando nosso exemplo da “Moema”, não é difícil encontrar críticas depreciativas ao olhar de Victor Meirelles. Contudo o risco está no fato de que a destruição ou desmascaramento das falsas imagens não levará, necessariamente, a uma vitória política (MITCHELL *apud* AGUIRRE, 2011).

Daí o problema é “que a compreensão dos mecanismos de dominação não garante em absoluto a transformação das consciências e das situações” (AGUIRRE, 2011, p. 90). Ou seja, ainda que eu pense hipoteticamente que a utilização das imagens das três mulheres indígenas numa aula faça surgir um debate sobre cultura e dominação propositadamente iniciado e dirigido por mim, sendo a professora, isso não necessariamente fará com que os alunos saiam dali e mudem suas atitudes com as mulheres com quem convivem e que as alunas deixem de pensar em cirurgias plásticas, por exemplo.

A partir de então, como Aguirre (2011) que lança mão de Jacques Rancière para pensar sobre esse problema, compartilho da ideia que a educação emancipadora seja capaz de gerar dissensos uma vez que “a emancipação reside na capacidade de uso da inteligência, e esta não consiste tanto em pensar a dominação, em pensar a impotência, mas em pensar uma potência” (RANCIÈRE *apud* AGUIRRE, 2011, p. 91). Potência para gerar “cenários de dissenso” e assim romper com a educação reprodutora, embrutecedora, romper com o “arbitrário cultural”.

Como já foi mencionado, não é o debate se algo é arte ou cultura visual, mas uma nova proposta de olhar, de romper com o discurso da cultura hegemônica através da “interpretação crítica (...) que trata arte e imagem como narrativa socioculturais no contexto de diversas práticas sociais” (MARTINS, 2006, p. 76).

Assim, por exemplo, as três imagens de mulheres índias apresentadas neste texto poderiam, na perspectiva da educação emancipadora, ser colocadas lado a lado frente a um grupo e assim se iniciar um debate sobre as imagens, ainda que não se saiba o contexto cultural de sua produção, mas acreditando em outra produção, a que acontece com a leitura e reflexão sobre as imagens, neste momento.

Não se trata de negligenciar o contexto da produção das imagens, mas uma “interpretação crítica” (MARTINS, 2006), na qual o ato de interpretar é tão autoral quanto o do produtor.

“Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito” (RANCIÈRE, 2011,

p. 11). Compartilhando dessa ideia, e seguindo com o exemplo das imagens apresentadas nesse artigo, o processo educativo a partir dos estudos da cultura visual, com essas três imagens lado a lado, por exemplo, sem hierarquização de seus contextos culturais, talvez fosse possível subverter a ideia da pedagogia tradicional da transmissão do saber ou das pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado das sociedades que, segundo Rancière (2011), “tomam a igualdade como objetivo” (p. 14), e, ao invés, partir de uma situação de igualdade.

Nesse caso, ainda com a ajuda de Rancière (2011), nesse exemplo, sem a “explicação” de cada imagem pelo professor, talvez seja possível romper com o “arbitrário cultural”, uma vez que cada uma dessas imagens, obra de arte ou não (não importa), seriam apresentadas e interpretadas sem a imposição do mestre.

Bibliografia

ABUD Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 28-41.

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. IN: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.) *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: editora UFSM, 2011, p. 69-111.

BOURDIEU, Pierre. Modos de produção e modos de percepção artísticos. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 269-294.

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: _____. *O saber local*. Novos ensaios em antropologia interpretativa. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Raimundo. Por que e como falamos da cultura visual? *Visualidades*: revista do programa de mestrado em cultura visual. Goiânia: UFG/FAV, v. 4, n. 1e 2, p. 65-79, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Revista *O Cruzeiro*. Disponível em: www.memoriaviva.com.br. Acesso em 23/jan/2012.



Minicurrículo

Valéria Peixoto de Alencar possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1998) e mestrado em Artes pelo Instituto de Artes - UNESP (2008). Tem experiência na área de Educação em museus, educação patrimonial e mediação cultural. Cursa Doutorado em Artes pelo Instituto de Artes - UNESP.

ISSN 2316-6479