

A imagem da moda e a compreensão crítica no ensino das Artes Visuais¹

Jociele Lampert (USP; UDESC)²

RESUMO:

No campo da comunicação, na linha dos Estudos Culturais onde se aproxima a cultura visual ou Estudos Visuais, se assume uma somatória de olhares cruzados, em ritmos similares de adequação com a construção de um objeto visual. A velocidade de circulação das imagens na contemporaneidade provoca discussões sobre a crise de representação, perda de fundamentos, e se valoriza o corpo e seu modo de apresentar-se na busca de referências para uma identidade/subjetividade social num momento da comunicação global. Parte-se deste entre cruzamentos colagens conceituais entre a imagem da moda, a educação e as Artes Visuais. Sugere-se a imagem da moda como um dispositivo conceitual para abordar conteúdo de Artes Visuais.

Palavras-chave: Artes Visuais, imagem da moda, cultura visual.

Para Villaça (2007, p. 135), “a moda é mola propulsora da sociedade de consumo. Oferece ao indivíduo contemporâneo elementos de reflexão e devaneio”. Esta autora ainda aponta para o seguinte questionamento: poderá ser a moda uma prótese do corpo como um elemento dinâmico e definitivo para a produção de sentido na sociedade? Em minhas pesquisas a moda é o elemento gerador para a proposição da prática educativa em Artes Visuais. Uma das funções do Ensino Superior é propiciar aos estudantes de Licenciaturas tornarem-se professores pesquisadores.

A imagem da moda como chave para pensar a cultura visual em Arte, pode ser abordada de diferentes formas de pesquisa. Não se trata em desenvolver metodologias, mas sim refletir sobre a possibilidade estratégica de um sistema estético paralelo ao sistema de arte (com eixos sobre a linguagem e a expressão), podendo este sistema dar suporte a colagens conceituais em Arte.

É preciso ressaltar o conceito de hipermodernidade instaurado por Lipovetsky (2004), onde se expõe a obsessão contemporânea sobre o tempo, decorrente da crescente pressão temporal exercida pela sociedade, assim a hipermodernidade é marcada por um tempo impulsionado pelo consumo e pela comunicação de massa, (em que tudo se torna hiper). Entender como o sujeito

¹ Pesquisa atualmente desenvolvida no Doutorado em Artes Visuais na ECA – USP na linha de pesquisa de Ensino da Arte sob orientação da prof. Dra Ana Mae Barbosa.

² Doutoranda em Artes Visuais pela ECA/USP; Professora efetiva do CEART/UDESC; Mestre em Educação pela UFSM – RS (2005); Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica ambos pela UFSM – RS; Membro pesquisadora do GEPAEC/UFSM – Grupo de estudo e pesquisa em Arte, educação e Cultura e do Grupo de Pesquisa Arte e Educação/CEART/UDESC ambos diretório CNPq.

contemporâneo pode ser afetado pela moda. Este sujeito/indivíduo que é tanto o professor, quanto o estudante de escola da Educação Básica, quanto o professor universitário poderá ser condição para refletir sobre o mundo hipermoderno. Não se entende este indivíduo como passivo ao meio estético/ético, mas sim um sujeito que produz sentido sobre o seu contexto.

Em meio ao sistema estético da moda, atravessado pela imagem e pelo contexto cultural situa-se a estética do cotidiano, a publicidade, a sociedade de consumo, os valores e crenças permeados por significações tecidas por influências condicionadas a mídia e a velocidade da informação.

Refletir sobre a moda e sua imagem, quer dizer refletir sobre o corpo e suas confluências em diferentes espaços e ações. O corpo na cena contemporânea apresenta narrativas singulares, fragmentos permeados por idiosincrasias e paradoxos. Podendo ser um corpo constituído por próteses, moldes de linguagens, aparatos da ciência. Cirurgias, transplantes, recombinações genéticas e assim, o corpo desprende-se dos limites anatômicos para pautar-se sobre o imaginário – imaginário produzido pela sociedade da informação.

O corpo como objeto de tendência em Artes Visuais assemelha-se ao corpo evidenciado pela sociedade espetacular contemporânea: “os corpos de Bill Viola, Cindy Sherman, Jeff Koons, emblemáticos de ‘nossa era’ são corpos virtuais e tecnológicos, nascidos em um mundo onde não existem mais limites físicos.”, conforme Kátia Canton (2001). O artista constantemente ultrapassa barreiras que separam arte e vida e assim, se estabelece uma vigorosa dobra entre arte e vida cultural em diferentes comunidades e contextos.

Tanto a arte quanto a moda, abordam a visualidade e a visibilidade em seus sistemas estéticos. Visualidade é quando a imagem que se insinua na constatação receptiva do visual físico (e concreto) de marcas fixas que referenciam e a identificam. Por outro lado, visibilidade trata da elaboração perceptiva e reflexiva das marcas visuais, que ultrapassam o recorte icônico para ser flagrada em indícios, seguindo o pensamento de Lucrecia Ferrara, (2002).

Imagens são formas visuais que podem propiciar uma reflexão sobre o quê e como ensinar Artes Visuais na Escola, servindo de apoio tanto para o

professor, quanto para o estudante – ambos imersos em uma cultura visual. Assim, uma compreensão de seu impacto sobre as relações sociais, possibilitaria distinguir entre expressões associadas, ou mesmo de clichês institucionalizados pela cultura de massa. Propõe-se tecer reflexões sobre a imagem da moda como colagem para a formação docente em Artes Visuais. Entende-se que a aula de arte deverá ser um contexto multiplicador através da pluralidade de confluências existentes em seu cerne, no entanto, a colagem propiciaria estratégias conceituais possíveis de examinar o espetáculo da cultura visual. Para Garoian e Gaudelius (2008, p. 23):

Dada a posição da colagem como uma forma usada para atrair consumo, ela é não coincidentemente, a forma de discurso mais amplamente usada pelos sistemas mediados de massa de televisão, publicidade, noticiário, cinema e Internet. Além disso, considerando o excesso de material visual disponível nos jornais, revistas e outras formas de cultura visual, virtualmente cada professor de sala tem empregado a colagem como um processo rápido, fácil e barato de produção de imagem para os estudantes ilustrarem o que eles aprendem em várias disciplinas acadêmicas.

No entanto, a colagem poderá ser vista de forma, não como instrumento ou meio somente de um fazer artístico, mas sim evidenciar a dimensão estética e a narrativa elaborada pelo estudante, entendendo a colagem como um eixo conceitual que permeia sim a produção plástica, mas também a elaboração crítica do contexto. Na colagem há uma indecisão narrativa de caráter representacional ou anti-representacional (seja qual for o caso), tratando-se de um emblema para a cultura contemporânea, assim, é necessária que seja proposto ao ensino de arte, uma atenção crítico/pedagógica sobre a colagem.

Considerando a 'dominação' da sociedade pela cultura visual através da televisão, cinema, Internet, propaganda e outras formas de produção corporativa, o campo do ensino de arte vem sendo proposto a instigar um processo de definição de práticas pedagógicas e curriculares que poderiam possibilitar aos estudantes expor, examinar e criticar os códigos imutáveis e essencializados de sistemas mediados pela massa. Refletir criticamente sobre a cultura visual, propor compreensões e percepções sobre a sociedade de consumo, pode ser questão também ancorada no que Garoian e Gaudelius (2008) chamaram de cultura visual como pedagogia do espetáculo. Espetáculo, de acordo com o crítico cultural Guy Debord (1967/1994), "não é uma coleção

de imagens; melhor, é um relacionamento social entre pessoas que é mediado por imagens” (p.12). Desta forma, em uma sociedade dominada pela produção e consumo de imagens, nenhuma parte da vida permanece imune à invasão do espetáculo – sendo que este seria uma espécie de ornamento da massa.

A linguagem da sociedade do espetáculo, assim como, sua forma e seu conteúdo são construídos de sinais pertencentes ao modo de produção existente. Assim, a prática social que contém o espetáculo é também algo autônomo que permeia a espetacularização. O espetáculo que inverte o real pode ser efetivamente um produto, ao mesmo tempo, que a realidade é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo e retoma em si, a ordem espetacular da contemplação. Segundo Debord (1997), a alienação do espectador em favor do objeto se expressa da seguinte forma: quanto mais o homem contempla, menos ele vive quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo.

O espetáculo conforme apontava Debord acabou! O espetáculo tido onde o espectador era condicionado a contemplação passiva do outro, onde o espectador dependia do direcionamento do contemplado acabou. A contemplação continua, porém aproxima-se efetivamente de conceitos como a Alteridade – a contemplação de si mesmo num outro sujeito é o princípio alcançável de tempos hiper-contemporâneos. Dado seu apelo de massa, o poder da cultura de espetáculo está em atuar no seu funcionamento pedagógico. Seu estímulo visual cativante esmaga e prende a atenção do corpo, com isto, se inscreve em uma ideologia auto/validativa da cultura de massa. Não se trata de apresentar especulações sobre o contexto cultural, ou ‘equiparar’ sistemas. Mas sim possibilitar uma transgressão que visaria uma transformação necessária ao ensino de arte. Devido a imersão no espetáculo da vida contemporânea, há a necessidade de um entendimento mais amplo e inclusivo dos estudos da cultura visual através que inclui o poder transformativo e transgressivo da produção artística. Não é mera coincidência que os meios de colagem, montagem, construção, instalação, vídeo arte e performance foram provavelmente as faturas que mais contribuíram para gerar deslocamentos na arte do século XX. Desde então, artistas contemporâneos

como Sylvie Fleury, Bárbara Krueger, Cindy Sherman, Guillermo Gómez-Peña, Franko B, William Wegman, Rebecca Horn, Erwin Olaf, Matthew Barney, Vanessa Beecroft, entre outros, (no Brasil: Hélio Oiticica, Lygia Clark, Leonilson, Tunga, Brígida Baltar, Laura Lima, e etc...), têm usado estratégias efêmeras para instaurar deslocamentos em suas poéticas de forma que o deslocamento também circunde contextos políticos e sociais. Estes artistas potencializam a desterritorialização no campo da arte, questionando apresentações sobre a cultura de massa e assim, instauram dentro do contexto da arte o intuito de criar um novo conhecimento em tramas conceituais e visuais.

Em 1996 Rosalind Krauss e Hal Foster publicaram um formulário intitulado 'questionário sobre a cultura visual' em uma renomada revista norte americana – *October*. O texto foi dirigido a vários historiadores de arte, teóricos do cinema, críticos literários e culturais. O que motivou estes pesquisadores a publicação deste questionário fora o relativo êxito acadêmico dos novos programas transdisciplinares nomeados até então de estudos da cultura visual ou bem, estudos visuais. Este programa tenderia a rebaixar a intensidade da condição estética do objeto artístico, ou seja, favorecer o cotidiano midiático como entorno generalizado de criação e difusão de imagens.

Na definição mais 'genérica' os estudos visuais se propõe a analisar as imagens em suas mais variadas formas de tecnológicas, midiáticas e sociais, independente de sua procedência ou circulação. Assim, as imagens da publicidade, cinema, moda, televisão e Internet se aproximam do campo visual da Arte, abarcando todas as formas do ver, de mostrar e de ser visto, com isto não se outorgaria sentido de diferença entre o que é arte ou não-arte.

Isto poderia evidenciar para Krauss e Foster que os estudos visuais estariam contribuindo para uma 'via' mais promíscua, onde a desapareição da reserva crítica em nome da arte permitiria tomar distância frente à economia e política do signo mercadológico que se prolifera através da imagem. Este questionamento consiste diretamente nas relações entre cultura visual e crítica do olhar, considerando o contexto global comunicativo que estandardiza o consumo por meio da imagem.

Seguindo este pensamento, Garoian e Gaudelius (2008), enfatizam a cultura visual como uma *“pedagogia do espetáculo”*, na qual imagens ensinam ‘o quê’ e ‘como’ pensar propondo interação social. Estes autores apontam a necessidade dos professores compreenderem criticamente expressões institucionalizadas e corporativas de subjetividades, bem como, a necessidade de entender expressões pessoais de subjetividade através da produção artística – é necessário que haja sobre o espetáculo da cultura visual um olhar crítico e somente com práticas pedagógicas contemporâneas e currículos atualizados (criticamente) isto poderá ser possível.

Desta forma, imagens podem assumir formas ideológicas, pois influenciam modos de interação entre os indivíduos. A imagem não é um simples negativo ou positivo, mas, melhor que isto, é um produto de relações sociais que produzem efeitos contraditórios. Seguindo o pensamento de Garoian e Gaudelius (2008), a pedagogia do espetáculo da cultura visual pode ser vista partindo dos seguintes eixos: primeiro, como uma forma onipresente de representação que constitui os objetivos pedagógicos da cultura de massa mediada pelo capitalismo corporativo para manufaturar desejos e escolhas; segundo, pode ser uma forma democrática de prática que possibilita um exame crítico dos códigos e ideologias da cultura visual para resistir à injustiça social.

Há um tensionamento existente nos espaços territoriais entre a História da Arte, Crítica de Arte e os territórios onde se discute o estudo visual propriamente dito. De um lado existe a autonomia do estético, demarcado por fissuras de absoluta especificidade resguardada pela ‘pureza’ das disciplinas que teorizam a arte, do outro lado, há uma dissolução completa da autonomia da arte na estetização do cotidiano implicando conseqüente tensão crítica entre o que é artístico e o que não é artístico.

A cultura visual no ensino de arte pode ser vista como um processo também de produção de significado intertextual (situando-se em textos dentro de um campo com outros textos). Neste sentido, os estudos visuais contribuem não somente para uma discussão entre o que seria arte e o que não seria, (servindo para demonstrar o caráter historicamente construído e socialmente desconstruído das afirmações sobre o valor estético), mas também serviria para refletir sobre a produção de sentido baseando-se em visualidade presente

no cotidiano. Sobretudo, os estudos visuais contribuem também, para revisar os sistemas de valoração social da arte e seus critérios de distinção, extinguindo o absolutismo de valor ou qualidade universal conferido a Institucionalização da arte, conforme Richard (2006).

Espera-se que a escola seja um espaço de criação de percepções, instauradora de sentido sobre o cotidiano – território propício aos estudos visuais. Cabendo ao professor de Artes Visuais iniciar seu planejamento em questões que poderão configurar identidades/subjetividades/des-subjetividades em contextos oriundos de imagens, e assim, definir meta-narrativa visuais (colagens), como discursos em que o poder emite através da linguagem estendendo a reflexão crítica até o indivíduo.

Para Mirzoeff (1999), a cultura visual poderá ser vista como uma tática, para estudar genealogia, definições e funções da vida cotidiana pós-moderna, refletindo sobre a perspectiva do consumidor (muito mais) do que a perspectiva do produtor.

A cultura visual não se refere somente a uma série de objetos (iconográficos e iconológicos), mas sim, torna-se um campo de estudo que tem emergido da confluência de diferentes espaços. Entendem-se aqui espaços como a antropologia visual, a sociologia, a semiótica, os estudos culturais e feministas, a História cultural da Arte (que aborda diferentes perspectivas teóricas e metodológicas). Segundo Hernandez (2005), o campo da cultura visual poderá ser pensado como elemento em proximidade com as formas culturais vinculadas ao olhar que denominamos práticas visuais.

Exercitando a compreensão crítica

Se pensarmos em toda a possibilidade de articulação que o professor tem baseando-se no cotidiano, o conteúdo de arte poderia ser mais significativo para o aluno. É questionável então o porquê ainda encontramos aulas baseadas em datas comemorativas, desenhos livres, temáticas vazias de significados, atividades descontextualizadas... Raras são às vezes, que se vê o professor abordar Arte Contemporânea na escola, e citar nomes como Marcel Duchamp ou Matthew Barney nas aulas de arte. Quando o professor torna-se

pesquisador, ele passa a perceber as 'brechas' para a articulação do conteúdo da Arte; caso isto não aconteça o conteúdo tende a fragmentar-se em aulas descontextualizadas.

O ensino de Arte na concepção contemporânea enfatiza uma prática de ensino baseada nos limites entre a arte e seu contexto social e cultural de origem. Enfatizando a reflexão crítica para a compreensão e interpretação de obras de arte, como principal eixo da Educação. Princípio este válido tanto para a arte erudita quanto para as tendências e impactos da cultura popular e da arte do cotidiano (EFLAND, 1998). A moda surgiu como uma real possibilidade para abordar contexto e conteúdo de forma crítica e propor uma reflexão que não seja superficial. Na formação inicial é comum a dificuldade de relacionar contexto e conteúdo, na maioria das vezes o que acontece são aulas repletas de contextualizações, ou aulas repletas de conteúdos.

A prática educativa vista como instrumentalização técnica apenas, aponta para uma redução tecnicista que não dá conta do conhecimento científico e nem da complexidade da educação. Não basta saber fazer, não basta ser tecnicamente competente. A prática sem a devida reflexão esvazia-se e reforça o dito popular que "*na prática a teoria é outra*". Nessa perspectiva, a prática educativa vista como algo meramente prático, técnicas de didáticas desconexas, preenchimentos de fichas de observação, projetos e relatórios vagos, ou ainda oficinas de material didático que na maioria das vezes, não levam a construção de conhecimento algum, apenas a um 'fazer' descontextualizado.

Não quero dizer que não se deva realizar aulas de Arte onde se contemple o fazer artístico ou o processo de criação. Isto deve acontecer sim, porém de forma que possibilite um conhecimento crítico e reflexivo, um conhecimento do processo de ensino em seu todo. Nesse sentido, o professor deve ter competência para desenvolver e lançar mão adequadamente das possíveis abordagens metodológicas. A forma como o próprio professor desenvolve seu exercício – isso sim poderá nomear-se de metodologia contextualizada, pois ela será diferente em cada turma, em cada grupo de alunos – assim costuram-se metodologias (estudo dos métodos) e suas

abordagens metodológicas interfaceando teoria e prática. A dissociação entre teoria e prática gera um empobrecimento das práticas educativas nas escolas.

É necessário que o professor de Artes Visuais tenha objetivamente claro qual o conteúdo de Arte irá abordar em sua aula, e qual a tipologia deste conteúdo, para que sempre se articule contexto e conteúdo.

Como possível abordagem de leitura das imagens geradas pelas representações sociais e culturais, entende-se a configuração do instrumento instituído por Franz (2003), que propõe um estabelecimento nas correlações e análise para a compreensão crítica na arte. Os instrumentos de análise dividem-se em âmbitos de compreensão que são: *Histórico/antropológico, estético/artístico, , biográfico, crítico/social e pedagógico.*

A compreensão de significado histórico/antropológico faz referência a imagens que são frutos de determinados contextos que a produziram e a legitimaram. Para compreender criticamente tal forma de texto visual é necessário ir além do que se vê aparentemente, nessa relação ficam explicados os pontos de conexão entre os significados da imagem e sua tradição: valores, costumes, crenças, idéias políticas e religiosas que a circulam.

A compreensão do significado estético/artístico propõe referência à compreensão da arte como produto de sistemas e circuitos em representações instituídas e legitimadas por determinados valores estéticos de referentes grupos sociais. Neste âmbito, explora-se a percepção e a interpretação crítica do objeto/imagem em paralelismo ao objeto artístico, seguindo o paradigma sociocultural de que obras de arte devem ser vistas em relação à cultura artística e estética do contexto de origem.

A compreensão do significado crítico/social define-se a partir de perguntas que levam em conta a relação entre poder e saber, partindo de uma crítica cultural contemporânea na educação, compreendida como prática de representação do conhecimento construído socialmente e também 'intrinsecamente' subjetivo.

A compreensão do significado biográfico pode ser possibilitada a partir da valorização pessoal, da produção artística considerada como um impacto na construção da identidade, devendo haver uma contextualização partindo da

imagem, de modo que o sujeito identifique seu próprio contexto, possibilitando a reflexão crítica de um sistema sociocultural. Pode-se relacionar a obra com as questões estéticas/éticas presente nas imagens agenciamentos para o corpo do artista, ou seja, pensar como o corpo presente na sociedade se reflete na obra de arte: a forma como compreende-se o corpo na sociedade; os padrões, estereótipos de beleza, o corpo imposto pela mídia, o corpo saudável.

A compreensão do significado pedagógico relaciona-se um objeto/imagem, que deve ser estudado através de uma problemática, gerando questionamentos ao pesquisador. A arte não responde, mas sim, sempre irá questionar e não esperar respostas. O contexto contemporâneo deverá ser perpassado pela criticidade, advinda e cultivada (esperamos) da escola.

BIBLIOGRAFIA

- CANTON, Kátia. **Novíssima arte brasileira** – guia de tendências. SP: Iluminuras, 2001.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERRARA, Lucrécia. **Design em espaços**. SP: Rosari, 2002.
- FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- GAROIAN, Charles R; GAUDELIUS, Yvonne. **Spectacle pedagogy art, politics and visual culture**. Pennsylvania: Penn State University, 2008.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Tempos hipermodernos**. SP: Editora Barcarolla, 2004.
- MIRZOEFF, Nicholas. **Una introduction a cultura visual**. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- RICHARD, Nelly. Estúdios visuales y políticas de la mirada. *In*: DUSSEL, Inés; GUTERREZ, Daniela (Orgs). **Educar la mirada** – políticas y pedagogias de la imagen. Buenos Aires: Manantial: Flasco, OSDE, 2006.
- VILLAÇA, Nízia. **A edição do corpo: tecnociência, arte e moda**. Barueri – SP: Estação das Letras editora, 2007.