

# MÍDIA, IMAGINÁRIO DE CONSUMO E EDUCAÇÃO

PAOLA BASSO MENNA BARRETO GOMES \*

*RESUMO:* Através de levantamentos empíricos, este artigo discute os estereótipos visuais propagados na cultura de consumo. Tratarei de alguns tópicos relativos às artes visuais, considerando que a visualidade contemporânea é intensamente marcada pelas imagens infantis veiculadas na mídia e por objetos de consumo. A influência do imaginário estereotipado constrói uma subjetividade homogeneizada, reforçando os discursos hegemônicos que estabelecem desigualdades. Pensando a arte como alternativa para novas formas de presentidade, defendo o desenvolvimento de um olhar crítico sobre estas imagens e aponto algumas estratégias para abordarmos esta questão dentro da sala de aula.

*Palavras-chave:* mídia, estereótipos, imagens, educação visual, consumo.

Este texto propõe um debate sobre o papel dos ícones e das imagens da cultura de massas no campo educativo, uma discussão que parte da minha experiência como arte-educadora e da constatação empírica da forte influência das “fábricas de imaginário”<sup>1</sup> na formação visual das crianças. O embrião deste texto foram inquietações surgidas dentro de sala de aula, onde, independente do trabalho desenvolvido, apareciam com muita frequência ícones de consumo e entretenimento como, por exemplo, os personagens da *Disney*. Como professora de artes, estava bastante atenta para formas de expressão que fossem distintas dos conhecimentos verbal e dedutivo (nos quais está centralizada a estrutura do currículo formal), e o fato de estas expressões apresentarem-se dentro de padrões estereotipados de representação visual me incitou a refletir sobre o significado das produções de meus alunos.<sup>2</sup> No contato com as produções visuais de todo o universo escolar, percebia a tendência em reproduzir imagens ou soluções visuais

---

\* Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* pag@iname.com

advindas da mídia. Todos os trabalhos do ambiente escolar – fossem ilustrações de livros didáticos, cartazes confeccionados pelos próprios alunos, por professores ou funcionários, imagens recortadas das revistas, os trabalhos específicos da minha disciplina e também os desenhos e produções espontâneas que os alunos me mostravam ou escondiam<sup>3</sup> – eram considerados produção significativa, expressão dos modos de olhar o mundo daqueles alunos, de seus professores e de outras pessoas que participavam da escola. A constatação de que professores, alunos e funcionários estavam na maior parte das vezes reproduzindo imagens que circulavam através de instâncias predominantemente comerciais, suscitava muitas questões. Quais eram os significados daquelas imagens? Que tipo de poder existia naquelas representações para que fossem enfaticamente reproduzidas? Que tipo de espaço possuíam as expressões singulares, que traziam outras formas de visualidade dentro da escola? O que fazer para trabalhar pedagogicamente com ícones e soluções visuais de cunho estereotipado?

Na tentativa de responder a estas e muitas outras questões, me propus a investigar as representações da mídia e as implicações pedagógicas deste “modo midiático” de ver o mundo, o conhecimento visual construído por inúmeras referências imagéticas, produzidas em locais aparentemente bastante desvinculados da escola. Esta tendência se exprime através das variadas pesquisas na área de educação que, ao invés de deterem-se exclusivamente no campo da escola institucional e da sala de aula, focalizam os saberes propagados pelos mais variados campos da cultura. Dentre todos estes lugares onde os saberes se propagam, destaca-se a mídia. Embora o termo “mídia” seja usado como substituto para “meios de comunicação” (Fischer, 1996, p. 28), o alcance deste campo, denominado midiático, não diz respeito apenas aos veículos tradicionais onde são difundidas as informações (rádio, jornais, revistas, televisão, vídeos, entre outros), mas também aos outros veículos e produtos que servem como meios de propagação do imaginário e dos discursos da cultura. Ao trabalhar com este campo, a palavra “mídia” está designando “meios de massa” (ou *mass-media*), meios de comunicação social, meios eletrônicos de comunicação, indústria cultural, entre outros (idem, p. 28).

As relações entre mídia e “produção de sujeitos sociais” são analisadas na pesquisa de Rosa Fischer, que investiga a construção de significados e a formação de subjetividade por meio daquilo que a autora denomina “dispositivo pedagógico da mídia”. Inserido nesta linha de pesquisa, este trabalho também tem como propósito fazer com que professores e professoras, assim como outros agentes dos processos educacionais, tenham acesso a

abordagens abrangentes e objetivas de conhecimento da mídia televisual, instrumentalizando-os para dominarem uma tecnologia e, principalmente, para assumirem também um papel de críticos da cultura, nesse processo fundamental de pensar a história do próprio tempo. (Fischer, 1997, p. 63)

Servindo-se da metodologia de Michel Foucault, é através da análise da “mínima materialidade” de documentos extraídos da mídia, descrevendo os “modos concretos” em que se manifestam os discursos, é que podemos compreender as “complexas estratégias de construção de sentido” (idem, p. 70).

Embora minha área de atuação seja as artes visuais e as questões propulsoras derivem das minhas preocupações com o imaginário estereotipado que se apresentava em meu cotidiano de professora, a investigação desse imaginário, em princípio de ordem puramente visual, fez com que outros tipos de representação, não necessariamente visuais, fossem analisadas. O papel das figuras produzidas por corporações como a Disney, a Warner e a Mattel, por exemplo, não diz respeito somente a figuras atraentes e coloridas para serem consumidas, mas também a posições e lugares sociais representados por esses personagens. No entanto, é através do consumo massivo e de uma insistente aparição dessas figuras nos lugares mais diversos que personagens como Mickey, Pernalonga e Gasparzinho (para citar apenas alguns), independente de nossas escolhas, passam a fazer parte de nossas vidas. A observação de que a maior parte dos produtos destinados às crianças estampa personagens da indústria do entretenimento, sejam produtos de higiene, como pastas-de-dente ou xampus, sejam peças do vestuário, seja o material escolar, sejam embalagens de alimentos (ou mesmo um desenho de personagem da Disney impresso em um biscoito), faz com que tenhamos de discutir o papel destas figuras na construção de uma infância voltada para o consumo de imagens.

Partindo do pressuposto da “infância como uma construção cultural moldada”, Shirley Steinberg aponta a necessidade de estudos no campo do “tecnopoder exercido pela mídia”, a ponto de considerar uma responsabilidade cívica dos profissionais em educação deterem-se no que se pode denominar “currículo das grandes corporações”, assim como “seus efeitos sociais e políticos”. Estas corporações criam e veiculam seus próprios mitos, seus ídolos e suas crenças, que representam verdades inquestionáveis para fãs e adoradores, consumidores em potencial, não apenas de seus produtos como também da mitologia propagada pela empresa. Verdades mitificadas são saberes em evidência, discurs-

sofidos como “certos”, aceitos sem inquietações, dificilmente questionados pelo senso-comum. Rosa Fischer observa que não apenas no Brasil, mas também em âmbito mundial, os meios de comunicação constituem-se como lugares de circulação e legitimação de saberes dos mais variados campos, de modo que, ao abordar a “condição da mídia como produtora de verdade”, há

a necessidade de uma análise que possa situar-nos nesse presente em que a imagem, o fato de “ter aparecido na TV” ou ter merecido qualquer espaço nos jornais e revistas configura poder, produz efeitos nas pessoas, constrói um tipo especial de verdade. (Fischer, 1996, p. 126)

A “verdade” presente nos saberes estabelecidos pela mídia, tecida nas redes simbólicas das quais emergem discursos dos mais variados campos, produz modos de ser que constituem subjetividades. Na medida em que é também construtora e propagadora de imaginários, a mídia serve de referencial para a produção das identidades.

Trabalhando com o pressuposto de que a aprendizagem profunda muda nossa identidade, vemos o processo pedagógico como processo que envolve nosso desejo (nossa ânsia por algo além de nós mesmos, uma ânsia moldada pelo contexto social no qual atuamos, por nosso investimento afetivo naquilo que nos rodeia), captura nossa imaginação e constrói nossa consciência. (Steinberg, 1997, p. 102)

A mídia e as tecnologias que ostentam manifestações de poder inerentes aos interesses capitalistas produziram, de acordo com Kincheloe, uma era de consumo. Este autor cita o consumo como centralizador do estilo de vida dito pós-moderno, a ponto de o próprio consumo, ou mais precisamente as empresas que constroem uma cultura de consumo, produzirem sentido. Sentido que constrói identidades, produzindo-nos como sujeitos de determinados discursos. Sujeitos de consumo, somos perpassados por discursos que vendem imagens e modos de ser, de sermos atrelados não só a produtos variados, mas também a imagens geralmente personificadas destes e aos estilos implicados em suas formas. Steinberg (1997, p. 109), considerando os estudos culturais relativos ao consumo, alega que “em alguma medida somos aquilo que consumimos.”<sup>4</sup>

Sobre a evolução de um personagem de desenho animado para um signo de consumo, temos a interessante contribuição da pensadora

americana Susan Willis que, ao analisar um dos grandes ícones da cultura popular, a figura do Mickey Mouse, faz importantes colocações sobre modos de consumo puramente visuais. Ao constatar que, desde a década de 30, “personagens que se tornaram conhecidos através da mídia são usados como emblemas para promover vendas”, a autora define que “a mudança de personagem de desenho animado para emblema ocorre no momento de sua definição como mercadoria” (Willis, 1997, p. 71). Os emblemas de companhias como a Disney ou a Warner não estariam implicados diretamente no “ato de comprar”, mas na promoção e na venda da multinacional que os veicula.

Na sociedade de consumo avançada, o ato de consumir não envolve necessariamente uma troca econômica. Consumimos com os olhos, absorvendo produtos com o olhar cada vez que empurramos um carrinho pelos corredores de um supermercado, assistimos à televisão ou dirigimos ao longo de uma rodovia pontuada por logotipos. O consumo visual é de tal forma parte de nosso panorama cotidiano que não nos damos conta dos significados inscritos em tais procedimentos. (Willis, 1997, p. 44)

Apesar da inevitabilidade dos ícones de consumo, que se infiltram massivamente nos mais prosaicos produtos cotidianos, são poucas, dentro do âmbito da arte-educação, as discussões que aprofundam a questão da hegemonia das grandes corporações na formação da visualidade das últimas gerações. Durante as duas últimas décadas, a tendência dos professores de arte engajados nas discussões de sua área de conhecimento era fazer a crítica do “desenho pronto”, mas ignorar totalmente o poder de figuras como as da Disney, trabalhando em sala de aula com propostas alheias a este imaginário que, quando surgia, era explicitamente ou sutilmente condenado. Manter a distância aparente entre os diversos meios em que a informação visual circula e o ambiente escolar é uma tentativa quase sempre falha, pois a escola, muitas vezes, procura preservar a integridade dos conteúdos disciplinares tradicionais sem confrontá-los com o conhecimento corriqueiro produzido massivamente pelos veículos midiáticos.

Diante de tão grande número de ofertas visuais, performáticas e espetaculares na sociedade, a escola encontra-se em desvantagem, pois os chamados auxiliares de ensino audiovisual, a comunicação corporal do professor, sua retórica, não convencem. O mundo da escola é um mundo cinza, parado e passivo. As imagens na escola são manipuladas como

se fossem neutras e inofensivas, além de serem mal aproveitadas em termos de possibilidade educativa. Não se prepara o professor para desempenhos comunicativos e expressivos ao nível do desafio do ensino e das crianças atuais, não se prepara o professor, sobretudo, para dialogar com o mundo através de um universo imagina. (Meira, 1999, p. 132)

As palavras de Marly Meira, que possui uma longa trajetória dentro da arte-educação, exprimem minha inquietação no que se refere à educação visual. Ao defender uma “educação estética” e ao discutir o “mundo imaginal”, do qual fazem parte os mitos, os ritos e todas as formas de arte, a autora propõe a ampliação do “poder estratégico da imaginação” por meio de “um fazer criador com autoria” (op. cit., p. 124). Este “fazer” está intrincado com a qualificação da experiência estética, com o “fazer-se presente”, com a intensidade emocional dos sujeitos colocados nesta experiência. Mas onde está a intensidade desta experiência dentro de nossas salas de aula? Como “tornar presentes” professores e alunos acostumados com informações imagéticas tão distantes da estética defendida por Marly? <sup>5</sup>

Na medida em que as referências dos alunos e até dos próprios professores fundamentam-se nas informações circulantes pelos meios de comunicação de massa, a prática pedagógica contemporânea nos mostra que uma educação que não dialogue diretamente com estas informações é quase impossível. Contudo, o problema maior surge na medida em que, ao invés de promover o diálogo, a educação apenas reproduz o discurso da mídia, reforçando um modo de saber as coisas em que a informação compacta e a fórmula de fácil reconhecimento são privilegiadas em relação à reflexão crítica e à criação de conhecimentos singulares. No caso específico da Educação Artística, apesar dos movimentos a favor da livre-expressão<sup>6</sup> difundidos nos anos 70, a permanência da cópia de modelos, do tecnicismo e da reprodução visual estereotipada denota um modo de olhar referido à indústria de consumo e às imagens da mídia. Certamente que este “modo de olhar”, calcado nas representações da cultura de massas, está intrincado em complexa rede de visões locais e históricas que constituem um modo de ver e, conseqüentemente, de produzir.

Este “produzir”, na prática escolar, na maior parte das vezes, era um “reproduzir”. Mesmo nas aulas de artes em um espaço distinto da escola formal,<sup>7</sup> onde a centralidade do ensino recai sobre a visualidade e os outros sentidos também são privilegiados, a tendência que observei era a mesma, principalmente nos alunos acima da idade escolar. A diferença é que no espaço alternativo de oficina, as possibilidades de trabalho, por serem muito mais amplas em termos de tempo, espaço e tro-

cas interpessoais, oferecem uma chance maior de que os alunos desenvolvam soluções individuais e produções singularizadas. Contudo, seja neste espaço alternativo ou no espaço obrigatório da sala de aula, a reprodução de soluções formais instituídas apresentava-se como uma constante e somente um trabalho intenso sobre a desconstrução das formas hegemônicas pode abrir caminho para novas formas de representação.

Os problemas de uma visualidade calcada na reprodução incidem em vários fatores que contribuem para a lenta agonia da instituição escola. O primeiro deles é que a escola não está preparando os alunos para um mundo repleto de imagens, sendo que a própria formação dos professores é deficitária no que se refere ao conhecimento visual. As imagens estão sendo usadas dentro da escola, mas nem os professores, tampouco os alunos, possuem oportunidades para trabalharem com o conhecimento que é inerente a este campo. É necessário conhecimento para que os sujeitos consigam lidar com o cabedal de referências imagéticas oferecidas pela cultura contemporânea. Sem uma formação visual adequada, a maioria das pessoas deixa seu olho seguir o fluxo das tendências, copiando ao invés de criar, reproduzindo o que é visto, em vez de singularizar a visão.

O segundo problema, que talvez seja mais grave, diz respeito ao esvaziamento simbólico deste excesso de reprodução. Walter Benjamin e Theodor Adorno<sup>8</sup> foram os precursores da crítica das reproduções em série surgidas na era industrial. Suas discussões detinham-se em torno do valor estético, fazendo uma distinção muito grande entre a estética da obra de arte e a “pobreza” dos objetos serializados, fabricados industrialmente. Marly Meira faz uma referência sobre “os desvios estéticos praticados na sociedade”, deturpações que ocorreriam quando as manifestações artísticas possuem “fins meramente utilitários”, ou seja, servem apenas ao consumo (op. cit., p. 129). Acredito que, antes de um suposto “empobrecimento” ou “desvio” das formas estéticas, o excesso de reprodução precisa ser pensado como um problema quando começa a envolver ausência de significado, quando não nos afeta mais, quando o que nos diz é muito superficial. Não são as formas que precisam ser discutidas, pois, conforme com Suely Rolnik (1989, p. 247), “a fatura que a cultura de massa oferece é um luxo, que pede tesão e não lamento”, mas sim a sua falta de intensidade, sua dessignificação.

Não se trata de separar a forma de seu sentido, pois o significado está na aparência que, em sua forma materializada, é instituída sobre o significado. A própria forma é o sentido. Quando falo de “sentido” estou falando da capacidade das coisas, sejam quais forem suas formas, em nos afetar, em nos fazer “sentir”, de produzirem intensidades. Aquilo

que nos afeta atinge não apenas os “territórios visíveis”, mas também o que Rolnik (op. cit., p. 46) chama de “corpo vibrátil”, primeira instância propulsora de desejos, força incontrollável em que a passagem destes “afetos” é o “que parece gerar brilho”. Nem sempre as imagens e as formas visíveis afetam nosso “corpo vibrátil”, apenas povoam as paisagens, “entulhando” nosso olho, inflacionando o imaginário. São apenas reflexos, indícios, informações. As imagens que nos falam ao que muitos chamam “alma”, as imagens que afetam nosso “corpo vibrátil”, não são apenas imagens, mas também símbolos, figuras plenas de significados. Contudo, as formas e seus significados se modificam no transcórre da história, se transformam no sabor de diferentes contextos. O caráter simbólico de uma imagem é inconstante, mutável e instável, que tanto pode nos atingir e nos fazer vibrar, quanto pode parecer ser sentido algum, não nos afetando, apenas imprimindo uma informação vazia.

Antes de tratar a questão do esvaziamento simbólico e da ausência de significado, considero importante explicitar o lugar de onde tratamos esta questão. A estética que os frankfurtianos pranteavam, na apologia do declínio da “verdadeira” arte, é extremamente remota para nós. Quase tudo o que sabemos das obras e dos artistas representantes desta arte nos chega através de reproduções que sempre reduzem as reais dimensões do trabalho original. Somente uma parcela mínima da população conhece os museus, tem oportunidade de visitar as raras exposições e assistir aos poucos espetáculos que acontecem neste país, ou seja, uma quantidade ínfima de pessoas tem acesso aos reduzidos eventos artísticos que fazem parte desta tradição. Embora seja uma tradição que pouco interessa ao grande público e que quase nunca é entendida, são as suas representações que ostentariam a erudição, o “bom-gosto”, a visualidade dita “superior”.

O que restaria para a maior parte das pessoas que construíram sua visualidade através da indústria cultural e da cultura de massas? Aceitarmos que a cultura popular, que todos consumimos e que faz parte da nossa vida, é a expressão esteticamente inferior lastimada por Adorno e Benjamin? Por que condenaríamos a reprodução, se é através dela que as produções mais distantes e as imagens mais inusitadas chegam até nós?

A quase total inexistência de imagens “originais” e um cotidiano povoado de objetos industrializados colocam-nos numa cultura de intensa reprodutibilidade visual. O julgamento do valor estético da miríade de imagens e produtos que consumimos está condicionado a todo um modo de olhar que se constitui dentro da própria cultura visual, propagada por estes produtos. O fato de as massas não possuírem acesso às formas “pu-

ras” da arte não implica a ausência de uma estética e sim na constituição de uma “outra” estética. A questão do gosto envolvido com acesso às formas artísticas genuínas produz angústia apenas para aqueles que condenam esta estética constituída dentro da cultura de massas. Os elementos estéticos advindos de todas as instâncias culturais, em maior ou menor escala, fazem parte de nossa vida, conferindo cores específicas à nossa paisagem existencial. O que pode trazer angústia para homens, mulheres e crianças é a analgesia gradativa que vai sendo propagada na profusão excessiva de informações, informações advindas daquilo que Rolnik (op. cit.) chamou de “central distribuidora de sentido”. Esta “central”, identificada com a mídia, nos “capturaria” por meio de imagens que estancam os fluxos desejantes propulsionados no “corpo vibrátil”. Estas “imagens em si” estariam desprovidas do sentido (aquele que nos faz “sentir”), sua única função (e este é seu único sentido) é preencher a carência, o vazio da desconexão com o desejo que nos desterritorializa.

A busca de um território estável, a necessidade de uma paisagem conhecida, onde não precisamos enfrentar as vicissitudes dos desejos, é o que “bloquearia as matérias de expressão”, num processo que a autora chama de “síndrome da carência-e-captura”. O sujeito capturado, seja pela “central distribuidora de sentido” ou mesmo por sistemas ditos “alternativos”, que se colocam em oposição à “central”, é um “sujeito carente de planos de consistência para seus afetos desterritorializados” (op. cit., p. 155). A captura, como “modo de produção de desejo na sociedade industrial e na mídia” (idem, p. 226), é aquilo que nos estiliza, que nos prende a formas estagnadas, que nos torna “diretamente plugáveis à imagem em si, que está por toda parte, limpa de qualquer espécie de afeto” (idem, p. 232).

As imagens perdem seu sentido quando sua reprodução não carrega mais intensidades, quando sua presença está ali somente para povoar um espaço, quase sempre aleatoriamente. São elementos que fazem parte apenas do território visível, que não falam ao corpo vibrátil, que não dizem respeito aos nossos afetos. Quando imagens e outros elementos visuais são utilizados assim, a questão da reprodução, que primeiramente poderia ser entendida como transcrição de uma referência, torna-se mera repetição dessignificada. É o trabalho desprovido de significado ou com um significado pobre, do fazer por fazer, simplesmente porque é preciso fazer, pois alguma coisa precisa ser apresentada. Este fazer denota um olhar por olhar, um olhar vazio incapaz de ler o cabedal de significados que as imagens carregam. Este olhar analfabeto, quando traz as imagens para si, carrega junto delas todos esses sig-

nificados sem um aparente significado e toda uma ausência de significados que gera angustia e sofrimento. Sobre a imagem, Meira (op. cit., p. 124) nos diz que esta é

um corpo de idéias, um recorte ético sobre os valores, um mapa de sentidos sobre algo que se aprendeu. Não conseguiremos dialogar com a dor, a ignorância, a falta, o destino, o acaso, a incompletude, nem com a alegria, o jogo, a festa, o júbilo, sem acesso à criação de imagens.

Rolnik (op. cit., p. 235) fala que somente o “despertar do corpo vibrátil” faz com que se deixe de ser “apenas espectador, sujeito em si observando objetos em si com um olho entulhado de imagens”.

Este “entulho” imagético é o que faz tantos autores falarem num mundo povoado de imagens, “inflacionado”, cuja quantidade de imagens que passam por nós e pelas quais passamos é tão grande que se pode dizer que vivemos em uma “cultura da passagem”. Imagens que passam, como todas as outras coisas. Os filmes passam nas telas dos cinemas, nos vídeo-cassetes e na televisão. As modas passam assim como passam as músicas e as imagens da imensa fábrica de passagens que é a mídia. Passamos por lugares, por experiências, por situações. A paisagem passa fora dos meios de transporte, passam pessoas. Os sujeitos passam pelas instituições, mas milhões de outras coisas passam pelos sujeitos. Passam os pensamentos, o tempo passa. Passam os afetos E o que fica de todas essas coisas por que passamos e que passam por nós? As coisas passam, algumas vezes voltam e quase sempre vão embora, mas tudo o que passa sempre deixa a sua marca. Marcas que de-formam, re-formam, produzem novos formatos, reproduzem formas e formalizam alguma coisa de seu significado.

Todavia, a “cultura da passagem”, onde a remodelação das formas desestabiliza todas as certezas, nos desterritorializando, ao invés de lidar com estas inadequações como força propulsora para a produção de novas formas, mais adequadas à transitoriedade, tende a fixar alguns moldes enrijecidos. Talvez a rigidez destes moldes procure estabelecer alguma forma segura em meio a tantas formas em transição. Como educadores, o importante é levarmos em conta tanto as acomodações (formas fixas) quanto o transitório (formas que passam), assumindo os conflitos que permeiam o contexto em que estamos e procurando trabalhar concomitantemente com o estável e com o provisório.

Por isso, a importância do incentivo à produção dos alunos, não ignorando as referências, mas reorganizando-as de modo singular.

Quando o ato de reproduzir uma imagem estiver impregnado de sentido, esta reprodução estará produzindo singularidades. O sujeito torna-se sujeito do ato de reproduzir, produzindo, mesmo que através de uma fórmula referendada, a sua marca. Não mais a marca que as coisas deixaram no sujeito, mas sim a marca que o sujeito imprimiu em alguma coisa. Essa marca subjetiva é que ressignifica o que poderia estar destituído de sentido, pois a produção envolve presença, o estar ali, o fazer-se inteiro dentro de uma ação. A reprodução aleatória sem significado estigmatiza a ausência, não há mais sujeito, apenas a máquina civilizatória se autocopando desenfreadamente.

A ausência do sujeito é intensamente referendada na obra do pensador Jean Baudrillard (1997, p. 78), que alega estarmos vivendo na supremacia dos objetos, em um mundo onde o que importa são as aparências. Neste “império das aparências”, a cultura da passagem faz com que as coisas desapareçam facilmente, mas “os verdadeiros desaparecidos são os milhões de telespectadores” que “esperam ser arrancados da inexistência”.

Estamos em um mundo onde a função essencial do signo consiste em fazer desaparecer a realidade e ao mesmo tempo colocar um véu sobre este desaparecimento. Atrás de cada imagem alguma coisa desapareceu (a força do signo da imagem vem menos do que ela representa e mais da prestidigitação que lhe é própria). (Idem, p. 80)

No “campo indiferenciado, banalizado, desintensificado, de nossa vida cotidiana, da banalidade de imagens que se tornou costumeira” (Idem, 1997b, p. 86), a mídia nos permite ver somente o que foi visto pelos outros, o que é captado por câmeras, o olhar do olhar do outro. Baudrillard nos fala de uma realidade simulada, na qual as coisas fingem ser o que não são. Nesta realidade, a ausência das coisas não é a falta das coisas em si, mas sim as forças que são perdidas dentro da produção ilimitada de coisas, cuja lógica faz com que desapareça o sentido. O sentido que resta, dentro do pensamento apocalíptico de Baudrillard, seria apenas ilusório.

Nós insistimos em acumular, adicionar, inflacionar. E não que sejamos mais capazes de encarar o domínio simbólico da ausência, por isso é que nos encontramos hoje em dia mergulhados na ilusão contrária, aquela desencantada da profusão, a ilusão moderna da proliferação das telas e das imagens. (Idem, 1997b, p. 83)

Para teóricos com fundamentação marxista, como Susan Willis, a questão da ausência dos sujeitos e da supervalorização dos objetos deve-se ao fato de vivermos em um tempo em que as pessoas primeiramente são vistas como consumidoras, enquanto o ato de produzir é desvalorizado dentro do capitalismo atual.

Se as pessoas estão mais prontas a se aceitarem como consumidoras do que produtoras, se a gratificação é associada ao consumo e não ao ato de trabalhar, fazer, realizar, temos que admitir e lembrar que nessa sociedade o trabalho é inatingível ou alienante. (Willis, 1997, p. 76)

Ou seja, a desvalorização da “força de trabalho” está intrincada na feitura de uma subjetividade contemporânea totalmente cunhada pelo consumo.

Nossas roupas, nossos acessórios, os objetos que usamos, as músicas que escutamos, os filmes e espetáculos a que assistimos, os livros que lemos ou deixamos de ler, os alimentos que ingerimos, os lugares que freqüentamos, tudo nos constitui como sujeitos identificados com a cultura que consumimos em variadas manifestações. Nossas identidades são marcadas por aquilo que podemos ou não podemos possuir, definindo lugares específicos na complexidade das redes sociais. As marcas daquilo que consumimos ou desejamos consumir também imprimem uma certa participação dos sujeitos nos anseios da coletividade. O consumo de imagens e informações que, através da mídia estão no domínio de todos, produzem uma nítida sensação de “pertencimento” social, pois fazem parte de sistemas codificados em comum. As produções individuais, principalmente aquelas que não fazem uso do código de significados comum, não possuem o mesmo sentido, e por serem singulares, quase sempre dizem respeito apenas a nós e aos que partilham da especificidade de nosso código. Pode-se dizer que, enquanto o consumo nos conecta com o mundo, a produção parece nos ausentar. A produção só faz sentido quando se torna re-produção. As singularidades pouco interessam ao mercado, o singular de cada um só interessa à mídia quando falar em nome da subjetividade pluralizada a quem ela se dirige.

Quando a vida nos chama a protagonizar nossos pequenos dramas, consumidores em potencial das narrativas e discursos vendidos pela mídia que somos, encontramos-nos totalmente despreparados, afinal, as coisas nunca são como se passam nos filmes e na televisão. Nestes lugares, aprendemos que a bondade é recompensada e que o verdadeiro amor é para sempre, que seremos felizes se mantivermos a casa lim-

pa e cuidarmos de nosso corpo. As formas que a mídia utiliza para falar diretamente a nós, são traduções e recortes de nossas próprias vidas, reconstruídos com uma forma especial, feita para seduzir: “são as próprias pessoas que, em seus investimentos de desejo, atualizam a mídia no papel de centralizadora de sentido e valores, dando-lhe crédito e realidade” (Rolnik, op. cit., p. 116). A sedução das formas da mídia fundamenta-se na mesma estética das formas artísticas puras que a Escola de Frankfurt advogava (e haveria alguma estética que não fosse “estética”?), a diferença é que suas formas, ao contrário da arte tradicional, são calcadas na efemeridade das imagens e na fragmentação de informações. Transcrevendo os mitos através das linguagens que lhe são específicas, utilizando símbolos impregnados de poder, a mídia constrói suas próprias narrativas dentro de padrões estéticos que tanto agradam ao popular como também suscitam a atenção de um olhar “erudito”, quebrando barreiras entre padrões, imiscuindo estilos e olhares, muitas vezes servindo como campo fértil para o engendramento de novas posições.

Podemos ver a mídia como máquina propícia para a criação de novos territórios, mas precisamos estar atentos ao que Rolnik chama de “veneno da captura”, quando “o desejo investe contra si mesmo a favor do *status quo*”. A síndrome descrita pela autora é percebida num movimento espiral que surge quando as inevitáveis desterritorializações são vividas como “carência”, quando as rupturas e transformações são dadas como perda e os sujeitos não conseguem desprender-se dos referenciais anteriores. Esta situação provoca “vulnerabilidade à captura pela centralização dos sentidos e valores”. Na sua desesperada busca por um modelo, o sujeito investe na “própria captura”, vai em busca daquilo que promete a estabilidade de um território, mas que, no entanto, nunca consegue ser atingido. A incapacidade de alcançar este modelo gera “humilhação” e a “perda de sensibilidade do corpo vibrátil”, que, por sua vez, levariam ao “enfraquecimento da potência de criação” e à “intimidação do desejo em seu caráter produtivo”. O sujeito insensível, intimidado para exprimir as forças capazes de construir novos territórios, sofre de uma “fragilização ainda maior” que o faz viver outras desterritorializações “mais e mais como carência” (Rolnik, 1989, p. 116-117).

O que Rolnik chama de “política de captura do desejo” tem como estratégia o entulhamento de imagens “até que o próprio gesto criador fique soterrado e não possa mais se lançar”. A partir das concepções de Michel Foucault, a autora conclui que esta política “não funciona a partir da repressão”, mas sim através da “incitação” do desejo. O problema é o investimento na reprodução dos sistemas vigentes, aumentando seu po-

der, reforçando seus mitos. O corpo, que deveria viver os afetos em suas intensidades, vive uma espécie de “sentido exclusivamente mecânico de uma existência feita de territórios psicossociais padronizados” (Rolnik, op. cit., p. 118). O poder “dissociado do corpo” é o que inverteria o fluxo desejante de criação e produção, é o poder exercido sobre o corpo é que, na medida em que nos subjetiva dentro de disciplinamentos muito estreitos, estagnaria a capacidade de engendramento de novas singularidades. Os movimentos corpóreos, nos quais circulam os fluídos do desejo, “ao invés de impulsionarem a desterritorialização das formas vigentes, alimentam a reprodução dessas mesmas formas” (idem, p. 118-119).

Frente ao embrutecimento e à estereotipia percebidos em muitas pessoas, a autora conclui que “sem uma política de subjetividade deve estar sendo muito difícil sobreviver” (idem, p. 119). A estratégia apontada tem como base as idéias de Michel Foucault partilhadas por Gilles Deleuze e deglutidas por Félix Guattari, em que as lutas de poder e a constituição de subjetividades acontecem dentro das estruturas capilares de nossa existência. É nos fatos prosaicos, nas histórias individuais, nos embates cotidianos e na circulação coloquial de saberes que o poder é exercido. Foucault nos fala de “micropoderes”, Guattari, de “micropolíticas”, atentando-nos para a possibilidade de resistência nas menores esferas do sistema. A luta acontece em dimensões palpáveis, faz parte de nossa vida, nos coloca dentro do embate corpóreo com as sujeições instituídas pela hegemonia de certos padrões. Guattari (1999, p. 17) chama os embates de “processos de singularização”, movimentos desejantes que contestam os “modos de encodificação preestabelecidos”. É nas práticas, que estão ao nosso alcance, em nosso campo de atuação, que a “revolução molecular” proposta pela micropolítica acontece. A luta pela ressingularização é o que pode produzir a ruptura com os “sistemas de modelização” e criar novas formas de subjetividade, subjetividades “mutantes” que possam habitar a instabilidade dos territórios existenciais na plenitude de suas forças, criando universos sustentáveis, que engrenem-se entre si a partir dos fluxos desejantes conectados ao “corpo vibrátil”. Somente a reapropriação “ecológica” de todo o arsenal de coisas produzidas e reproduzidas pode nos trazer confiança para criarmos sobre as referências absorvidas e ressignificá-las não apenas como meros objetos de consumo, mas como objetos subjetivadores que portam sentido.

Um ponto programático primordial da ecologia social seria o de fazer transitar essas sociedades capitalísticas da era da mídia em direção a uma era pós-mídia, assim entendida como uma reapropriação da mídia por

uma multidão de grupos-sujeito, capazes de geri-la numa via de ressingularização. (Idem, 1990, p. 47)

Esta “era pós-mídia” proposta por Guattari só é viável através da micropolítica da gestão de detritos e reaproveitamento de toda a matéria, na qual engendremos modos de subjetivação permeáveis à realidade midiática, em que miríades de informações compõem as paisagens que nos cercam. A migração de espaços entre a mídia, a escola e a cultura audiovisual precisa ser pensada como território imprescindível para uma educação que dê conta da problemática de um mundo “inflacionado” de imagens e da formação de novas subjetividades. O trabalho pedagógico precisa “se debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido da re-singularização individual e/ou coletiva, ao invés de ir no sentido de uma usinagem pela mídia” (idem, p. 15). A singularização da subjetividade “se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies” (idem, 1999, p. 37), ou seja, não indo contra a mídia, mas sim transitando por ela sem deixar-se levar pelo que Rolnik descreveu como “veneno da captura”.

## Notas

1. “Fábricas de imaginário” é um termo utilizado por autores como Kincheloe e Giroux para designar as grandes corporações produtoras de imagens, como a Walt Disney Corporation, a Time Warner Entertainment Inc., entre outros.
2. Estas constatações partem desde meu estágio como professora de séries iniciais, em 1987, e foram feitas ao longo de minha trajetória como professora de artes em várias instituições de Porto Alegre, como a Escola Santa Rosa de Lima e o Colégio de Aplicação da UFRGS.
3. Gostaria de incluir como produção expressiva os desenhos clandestinos que “depredam o patrimônio escolar”, interferências visuais que os alunos fazem nas classes, nas paredes, nas paredes dos banheiros. Antes de achar que tais ações são agressivas ou depredadoras, gostaria de pensar que são estratégias dos alunos em apropriarem-se do espaço e, como tal, deveriam ser trabalhadas de forma a tornarem o ambiente escolar expressão legítima de sua produção. Enquanto este tipo de ação for considerado subversivo e o espaço escolar for determinado somente dentro das esferas administrativas, jovens e crianças tentarão imprimir clandestinamente as suas marcas nestes locais.
4. Transpondo as teorias destes autores para a realidade brasileira, faz-se necessário abordar o consumo como fator de exclusão, na medida em que muitos sequer consomem alimentos para sua subsistência. Os que possuem po-

der de compra, ao consumirem determinados produtos, são incitados a adquirirem outros, num círculo interminável do qual milhões estão excluídos.

5. Aqui, a “estética” parte das concepções de Bachelard e Maffesoli, onde o estético denota “vibração”, “emoção”, “sentimento de beleza”. Embora a autora não faça rupturas com a idéia hegeliana de estética, o que seu texto propõe distingue-se, em parte, do purismo proposto pela Escola de Frankfurt.
6. Nos anos de 1980, a chamada “arte-educação” não advoga mais o livre-fazer, pois a influência da “metodologia triangular” defende o ensino das artes fundamentado no fazer, no contextualizar (História da Arte) e na leitura visual.
7. Fora da escola formal, observei trabalhos de alunos de todas as faixas etárias como estagiária da Escolinha de Artes da UFRGS, durante o ano de 1989, e como professora da Oficina de Artes Sapato Florido, no período de 1994 a 1996.
8. Walter Benjamin e Theodor W. Adorno, juntamente com Marx Horkheimer, Siegfried Kracauer e Herbert Marcuse, foram os pensadores da Escola hegeliana de Frankfurt. A teoria crítica de tradição marxista proposta por esta Escola foi precursora no debate sobre os problemas da produção em série e consumo massificado. O termo “indústria cultural” foi cunhado dentro desta Escola, por Adorno.

*Recebido para publicação em 20 de março de 2000.*

#### **MASS-MEDIA, CONSUMPTION'S IMAGERY AND EDUCATION**

*ABSTRACT: Through empirical appreciation, this article discusses the visual stereotypes propagated in consumption culture. Some topics about visual arts will be approached, considering that contemporary visuality is intensely marked by infantile images disseminated in the media and consumption objects. The influence of stereotyped imagery constructs a homogeneous subjectivity, strengthening the hegemonic discourses that establish unevennesses. Thinking art as an alternative to new forms of being, I argue about the importance of critical eye development against this images and try to indicate some strategies for discussing that matter inside the classroom.*

*Key words: media, stereotypes, images, visual education, consumption.*

#### **Referências bibliográficas**

- ADORNO, Theodor. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: *A obra de arte e suas técnicas de reprodução*. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Humanismo e comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

- BARBOSA, Ana Mae & SALLES, Heloísa Margarido (org.). *O Ensino da Arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1992.
- BAUDRILLARD, Jean. *O Sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A arte da desapareição*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/N-Imagem, 1997b.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: Mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 1996.
- \_\_\_\_\_. O estatuto pedagógico da mídia: Questões de análise. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, nº 22, vol. 2, jul./dez. 1997, p. 59-80.
- GIROUX, Henri. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A.F. *Territórios contestados*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas: Papyrus, 1990.
- GUATTARI, Felix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KINCHELOE, Joe. Mac Donald's, poder e criança: Ronald Mac Donald faz tudo por você. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria de Educação, 1997.
- MEIRA, Marly. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a Construção da Infância pelas Grandes Corporações. *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria de Educação, 1997.
- WILLIS, Susan. *Cotidiano para começo de conversa*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.