

EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL E DIFERENÇA CULTURAL: INTERPRETAÇÕES DO VT PUBLICITÁRIO *BIRDMAN* (COCA-COLA)

Raimundo Martins – UFG

Pablo Petit Passos Sérvio – UFG

Resumo

Este artigo discute a pertinência do uso de imagens publicitárias em práticas educativas e apresenta resultados de uma pesquisa que discute o tema diferença cultural através do VT publicitário Birdman de Coca-cola. Fundamentado nos princípios da educação da cultura visual, este trabalho interpreta entrevistas individuais e focais realizadas com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da UFG.

Palavras-chave: Diferença cultural, Educação da Cultura Visual, Imagem publicitária

Abstract

This article discussing the relevance of using advertising images in educational practices and presents results of a research that discusses the theme cultural difference through the Coca-cola ad Birdman. Guided by the principles of visual culture education, this work interprets information collected through interviews with students of the Visual Arts Teacher Training Course of the School of Visual Arts/UFG.

Key-words: *Cultural Difference, Visual Culture Education, Advertising Image*

*Birdman*¹ é apenas um entre as dezenas de VTs publicitários que a empresa multinacional Coca-Coca divulga anualmente. De forma sucinta, seu enredo apresenta um jovem que, caminhando a esmo, segue oferecendo seu refrigerante a várias pessoas (mexicanos, irlandeses, indianos, góticos, punks, hip-hoppers) e até mesmo a animais (um passarinho) e objetos (um peixe empalhado). Após partilhar seu refrigerante com cada um deles, o jovem absorve características que se somam, se acrescentam. Quando, enfim, o refrigerante acaba, ele está totalmente transformado e irreconhecível. Ao final, surge, então, a frase que conclui a narrativa: “Viva as diferenças!”

¹ *Birdman* é um VT idealizado por uma agência argentina, filmado em Johannesburgo, na África do Sul, por uma produtora de imagens britânica e com trilha sonora produzida no Rio de Janeiro. Traz na sua estrutura de criação e produção a pluralidade da globalização que marca seu enredo. (COCACOLABRASIL.COM.BR, 2009)

A narrativa visual é construída com imagens surreais que intrigam e provocam, especialmente, pelo modo como insinuam um engajamento na discussão sobre a importância da diferença cultural, tema que é um dos desafios políticos e teóricos marcantes dos tempos que estamos vivendo. Para muitas pessoas, as discussões sobre a “diferença” ganham eco e amplificam-se impulsionadas por transformações profundas e complexas que aconteceram ao longo da chamada alta modernidade. Relacionam-se a esse momento, por exemplo, a urbanização e a perda dos sentidos tradicionais de coletividade até os fluxos tecnológicos, financeiros, midiáticos, ideológicos e étnicos resultantes tanto do desenvolvimento pós-guerra fria quanto do fenômeno da globalização e, conseqüentemente, da fragilização dos Estados-nação e os deslocamentos diaspóricos pós-coloniais. Tais transformações promoveram um mundo onde o “Outro” tornou-se onipresente, menos distante e abstrato, embora continue sendo pouco compreensível ou tolerável. Um mundo fluido em que tradições necessitam ser constantemente reinventadas, ou seja, um mundo onde é cada vez mais difícil ter certezas (HALL, 2006; APPADURAI, 1996; FEATHERSTONE, 1997).

Considerando essa complexidade que caracteriza e, de certa forma, configura as questões sobre diferença, como pensar educacionalmente, a alternativa visual mítica apresentada pelas imagens do comercial *Birdman* de Coca-cola? Marita Sturken e Lisa Cartwright (2001) já haviam feito pergunta semelhante quando se debateram com as polêmicas campanhas da Bennetton. Elas se colocavam as seguintes questões: “Qual, então, é a condição das preocupações sociais e movimentos políticos quando são tão facilmente cooptados em nome do comércio?”. E mais: “Uma declaração política tem alguma força quando é parte integral de uma campanha para vender um produto?” Em sintonia com as autoras, nos perguntamos: que “diferença” é essa de que fala o VT da Coca-Cola?

Diversos são os interesses que aparentemente confluem na defesa da pertinência dos discursos sobre “diferença”, mas é necessário ressaltar que eles não são idênticos ou congruentes. Em decorrência, é possível encontrar “diferentes esquemas de respostas” para esse problema (ANDRÉ, 2006).

Peter McLaren (2003) destaca que a noção de diferença é um produto da história, da cultura, de embates simbólicos entre grupos que lutam em desigualdade de poder, ou seja, o que está em jogo é justamente o que vem a ser a diferença. Assim, na contemporaneidade, a palavra “diferença” e as imagens que se relacionam a ela são lugares políticos estratégicos.

Tomando o campo da Educação da Cultura Visual como referencial teórico e as interpretações de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás - FAV/UFG - sobre o VT publicitário *Birdman*, da Coca-cola, este artigo se propõe a apresentar um resumo dos resultados da análise de entrevistas individuais e em grupo focal realizadas em setembro e novembro de 2009. As entrevistas buscaram explorar e discutir como esses futuros professores se relacionam com a idéia de diferença cultural a partir das imagens do VT publicitário *Birdman*.

Antes de discutir os diálogos que ocorreram em decorrência dos olhares dos alunos sobre o VT *Birdman*, é imprescindível refletir sobre o modo como se relacionam com a imagem publicitária. Durante o tópico a seguir, almejo realizar este objetivo por meio da pergunta: quais motivos os levariam a trabalhar, enquanto professores, com imagens publicitárias? Por meio desta discussão esperamos também defender a importância do uso de imagens publicitárias em práticas educativas. Ressalvo desde já que, nesta pesquisa, identifico os alunos por nomes fictícios, nomes de cores: *Lilás, Marinho, Violeta, Oliva, Rosa e Carmim*.

Educação da cultura visual e imagem publicitária

Quando questionados se projetavam trabalhar de alguma forma com imagens publicitárias em suas práticas de sala de aula, a resposta positiva foi unânime. Apenas desta aparente consonância, é conveniente meditarmos a cerca das justificativas e intenções que trazem em seus discursos para esta escolha, uma vez que poderemos assim reparar algumas divergências. A respeito da importância de trabalhar com imagens publicitárias, *Marinho*, por exemplo, deu o seguinte depoimento:

Claro que é! A gente tá envolto de imagens. A nossa vida é uma imagem em volta da gente (né?). (...) Então a gente tem de tentar saber o que tá

acontecendo – o porque dessas imagens (né?). Tem que tá o tempo todo perguntando: “porque eu sou colocado dentro deste contexto?” (né?). Desse contexto visual.

Uma preocupação próxima ao que T.J.W Mitchell (2002, p.175) define como entender a “construção visual do campo social” e o que Raimundo Martins (2007, p.26) descreve como compreender “o papel da imagem na vida da cultura”. Já **Violeta**, por outro lado, destacou que já vem aprendendo na licenciatura a usar estas imagens, em especial as de revista, porque, como as revistas seriam as fontes de imagens que geralmente as escolas dispunham, elas seriam uma alternativa viável para contornar a carência de imagens de arte na sala de aula. Instigantemente, ela fez questão de ressaltar que embora sejam comerciais, é possível deslocá-las deste contexto para então se trabalhar arte. Ela diz:

É uma ferramenta que a gente tem para trabalhar na aula de artes. A gente pode trabalhar a imagem publicitária, eu vejo assim, em diversas atividades. É... a gente pode usar a imagem publicitária para fazer, por exemplo, uma homenagem para o dia das mães no qual a imagem vai perder o contexto da publicidade (né?). A gente vai tirar a imagem para usar nisso. E até também para ver a imagem publicitária, lê aquela imagem como obra de arte também.

Ou seja, enquanto o foco de **Marinho** parece ser discutir a imagem publicitária e seu lugar na cultura contemporânea, o porquê de sermos colocados dentro deste contexto repleto de imagens orientadas ao consumo, as imagens publicitárias para **Violeta** parecem importar apenas na medida em que possam ser aproximadas dos critérios canônicos que caracterizam uma artística. É nesse sentido que parece incluir a prática de se descontextualizar estas imagens de revistas de sua origem comercial, como se este fosse um mal do qual precisasse ser exorcizadas para que pudessem servir na aula de arte. A contrapelo, no contexto da educação da cultura visual, é problemático este desejo de descontextualizar a imagem publicitária. Assim o forte papel das imagens publicitárias na vida da cultura contemporânea é deixado de escanteio, à margem de qualquer debate. De fato, não fica claro se **Violeta** considera o uso das imagens publicitárias apenas como uma fatalidade, uma consequência da carência na escola pública de imagens que seriam mais adequadas, as artísticas.

Pelo viés da cultura visual, é preciso destacar, devem ser rechaçadas as distinções entre cultura “superior” e “inferior” que privilegiam o estudo e o uso apenas de

artefatos reconhecidos como parte integrante das *belas artes*. O objetivo da cultura visual é compreender a dimensão cultural das experiências visuais - ver e ser visto. Por isso mesmo, não haveria sentido em resumir sua atividade a imagens exclusivas a um determinado repertório. Desse modo, abre-se ao estudo e análise de aspectos da vida cotidiana, incluindo aqueles da cultura midiática, anteriormente e, com frequência, ignorados. Em relação a esta mudança Marins diz:

A ampliação semântica da palavra “arte”, para um termo mais abrangente como “visual”, implica a perda da auto-referência, da aura fundacional e exclusivista da arte em “favor do conceito mais desqualificado da imagem: imagem fílmica, televisiva, artística, virtuais” (Guasch, 2005, p.62). O caráter inclusivo desta dilatação semântica abre espaço para discussão sobre as práticas culturais do ver e suas relações com a subjetividade, reconstruindo o conceito de valor num mundo sitiado por imagens que preenchem e instituem a experiência do cotidiano (2007, p.33).

Neste mesmo sentido Jan Jagodzinski afirma que:

... uma arte-educação cujos fundamentos permanecem entrincheirados na noção de disciplina, no cânone ocidental da arte, no estúdio de arte e nos princípios formalistas de crítica, isto é, o modernismo, tem pouquíssima esperança de realizar algo mais do que a reincorporação de estratégias “neo-racistas” de confinamento (2005, p.683).

Por tudo isso, o autor propõe então a introdução de três tipos de imagens na sala de aula (p. 685): 1) as do cânone artístico estabelecido; 2) aquelas imagens e artefatos que têm significado especial para tantas culturas quantas forem necessárias e, por fim, 3) imagens da mídia. Quanto a este último item, Jagodzinski defende mesmo que imagens da mídia sejam cada vez mais usadas, e lhe seja dada maior ênfase, em detrimento dos demais níveis (p. 687).

Voltemos então às falas dos alunos. Outra aluna, **Oliva**, também apontou interesse no fato de que algumas publicidades “*brincam com obras de arte*”, e deste modo pautasse em critérios semelhantes aos de **Violeta**. Porém, destaca, além disso, o fato de que as imagens publicitárias estão mais presentes do que as obras de arte nas nossas vidas. Por isso mesmo seria benéfico para os alunos promover um diálogo sobre a função da publicidade e os meios de que usa para promover o consumo. De modo semelhante, **Lilás** ressaltou que os alunos se reconhecem mais nas imagens publicitárias do que nas obras de arte e, por isso, utilizá-las pode “*trazer uma participação maior do aluno*” e promover maior aprendizado. Ela diz:

tudo que a gente se identifica, que a gente vê um propósito naquilo, a gente guarda mais, a gente lembra daquilo. Se a gente não consegue integrar aquilo à nossa vida, a gente não consegue achar propósito daquilo, a gente esquece, a gente não lembra, a gente não internaliza. Então, a gente traz alguma coisa que de alguma forma é do cotidiano do aluno, que ele se identifica, de repente a gente consegue trazer mais a participação do aluno.

Jagodzinsky (2008) e Fernando Hernandez (2007) alegam, igualmente, que as imagens midiáticas estariam muito mais presentes no cotidiano de jovens e crianças do que aquelas consideradas artísticas pelo cânone de críticos e galerias. Segundo a educação da cultura visual é preciso reconhecer o papel que as imagens midiáticas exercem e a necessidade, portanto, de nos apropriarmos delas como recurso pedagógico. Como explicita Hernandez (2007, p. 37):

Trata-se de se aproximar destes “lugares” culturais, onde meninos e meninas, sobretudo os jovens, encontram hoje muitas de suas referências para construir suas experiências de subjetividade. Uma referências que não costumam ser levadas em conta pelos docentes, entre outras razões, porque as consideram pouco relevantes, a partir de um enfoque do ensino centrado em alguns conteúdos disciplinares e em uma visão da escola de cunho objetivista e descontextualizado.

É fato que, por mais que a escola tente ignorar o mundo além de seus muros, grande parte do repertório dos alunos se constrói fora da escola, especialmente por meio das imagens midiáticas. Como alerta Santiago Colas (apud STURKEN & CARTWRIGHT, 2001, p. 239), “nós podemos tentar esquecer ou ignorar a cultura de massa, mas ela não vai nem nos esquecer, nem nos ignorar”. Sendo as mídias hoje “o principal veículo de distribuição e disseminação da cultura” e os significados que difunde, uma “forma dominante” de construção de realidade (KELLNER, 2001, p. 54), vê-se que têm, portanto, potencial educativo central para nossa sociedade. As mídias são em grande parte responsáveis pela construção dos significados que damos ao mundo, pelos repertórios que usamos para dar sentido a nossa existência na sociedade, para edificar nossos desejos e para reconhecer a nós e aos outros.

Desse modo, toda prática de educação interessada em “contribuir para o aparecimento de “atores” com capacidade de ação e de resistência” (HERNANDEZ, 2007, p. 17) e em “possibilitar que os leitores e os cidadãos entendam a cultura e a sociedade em que vivem” (KELLNER, 2001, p. 20) deve estar ciente de que a viabilidade desse intento depende de que enfrentemos e compreendamos criticamente as novas condições midiáticas.

A publicidade é parte crucial dessa nova condição na medida em que financia o sistema midiático e também contribui com a ideologia consumista indispensável à manutenção do sistema capitalista como o conhecemos hoje. Em narrativas imagéticas sobre “a vida como ela deveria ser”, ou sobre o que a “vida boa é” (STURKEN & CARTWRIGHT, 2001, p. 189), a publicidade representa necessariamente os valores de nossa sociedade.

Os anúncios são narrativas sobre nossas vidas, e seu estudo pode apontar discussões bastante importantes para entender representações sociais e a própria ideologia do pensamento burguês. A publicidade deve, portanto, ser estudada como uma narrativa capaz de revelar valores que indicam práticas sociais, fomentam significados que atribuímos às nossas vidas, orientam formas pelas quais nos relacionamos com as coisas e com as outras pessoas. (ROCHA, 2006, p.16)

Práticas questionadoras a respeito de nossa sociedade não podem omitir-se ao trabalho com este tipo de imagem. Assim, é preciso questionar o rechaço que alguns educadores alimentam diante de produtos midiáticos como a publicidade. Tais produtos não devem ser rejeitados com base no preceito questionável de que se conformariam exclusivamente a interesses “alienadores” das classes hegemônicas globais. Para Martin-Barbero, partindo da definição de hegemonia, é preciso que saibamos que “nem tudo que vem “de cima” são valores da classe dominante, pois há coisas que, vindo de lá, respondem a outras lógicas que não são as da dominação” (2006, p.114). Por isso este sustenta que “o que ocorre no mercado simbólico não remete apenas ao que tem a ver com a lógica dos interesses da classe dominante, mas também com a dinâmica e a complexidade do universo dos dominados” (2006, p.312). É exatamente com esta preocupação que Kellner (2001, p. 27) alega que os produtos midiáticos “também participam dos conflitos sociais entre grupos concorrentes e veiculam posições conflitantes, promovendo às vezes forças de resistência e progresso”. Para ele devemos notar que:

precisamente a necessidade de vender significa que as produções da indústria cultural devem ser eco da vivência social, atrair grande público e, portanto, oferecer produtos atraentes que talvez choquem, transgridam convenções e contenham crítica social ou expressem ideias correntes possivelmente originadas por movimentos sociais progressistas. (KELLNER, 2001, p. 27)

Precisamos reconhecer que os produtos midiáticos, incluindo a publicidade, são produzidos e interpretados no contexto de uma sociedade cada vez mais complexa

e, em decorrência, refletem nossas ambigüidades. Assim, as tensões (culturais e econômicas) que vivenciamos em sociedade encontram expressão na cultura da mídia de tal forma que a observação de suas entrelinhas pode servir a ricos exercícios críticos. Em decorrência desta conclusão, Ella Shohat e Robert Stam propõem o uso de produtos audiovisuais midiáticos em uma pedagogia multiculturalista que combata “a seletividade de vozes promovidas pela cultura de massa”. Estes autores defendem que podemos “identificar e ampliar as vozes reprimidas” dos produtos midiáticos e, então, “recuperar” seus potenciais críticos e utópicos (SHOHAT & STAM, 2006, p. 471).

A possibilidade de interpretações que negociem ou subvertam os sentidos predeterminados pelos produtores midiáticos é mais um argumento para questionar aqueles educadores que se negam a se apropriar dessas imagens. A multiplicidade de interpretações é mais um ponto fundamental no repertório teórico da cultura visual. Para destacar este ponto, privilegia a abordagem *construcionista social*, segundo a qual todo significado é resultado de uma construção cultural, isto é, social, em detrimento das abordagens mimética, na qual o significado estaria incrustado nas próprias imagens, e intencional, na qual o significado de uma imagem estaria submisso à intenção do seu autor (HALL, 1997; MARTINS, 2007; STURKEN & CARTWRIGHT, 2001). Segundo as estudiosas do campo da cultura visual Sturken e Cartwright (2001, p. 12-13):

Na abordagem construcionista social, nós apenas interpretamos o significado do mundo material através de específicos contextos culturais. [...] Portanto, o mundo material só tem sentido e só pode ser visto por nós através desses sistemas de representação. Isso significa que o mundo não é simplesmente refletido de volta para nós através dos sistemas de representação, mas somos nós que construímos os sentidos do mundo material através deste sistema.

Segundo Martins, o foco da Cultura Visual é, portanto, a visualidade, ou seja, o olhar, não enquanto percepção mecânica, mas em sua dimensão cultural (2007, p. 25). “As imagens mudam de significado quando muda o entorno ou o contexto em que são veiculadas” (2007, p. 28). Ou seja, as interpretações serão sempre plurais, visto que sempre serão plurais as referências e pressupostos culturais que condicionam a experiência do olhar.

Assim, se toda imagem tem um “caráter promíscuo” (MARTINS, 2007, p. 28), é possível, portanto utilizar a imagem midiática para pensar a vida da cultura contemporânea.

Considerando essa relação entre a cultura contemporânea e as narrativas publicitárias, **Oliva** e, igualmente, **Carmin** manifestam o interesse em utilizar imagens publicitárias para discutirem com seus alunos os temas corpo, moda e padrões de beleza. **Oliva** diz:

(...) eu pretendo trabalhar principalmente a questão do corpo na publicidade sabe. Por que eu acho que é uma coisa assim que deixa marcas. Todos, assim, adolescentes, na maioria mulheres, são marcadas pela publicidade. Assim, eles, elas começam a ver as figuras publicitárias e os personagens como exemplo de perfeição, como cópia, um espelho.

Segundo **Carmin**, o assunto que, para ela, mais se destaca da sua experiência na escola com jovens é o fato de que eles vivem seus corpos como suportes de experiências, “*brincadeiras*”, com imagens que medeia suas relações inter-pessoais. O interesse de **Carmin** pelas imagens publicitárias surge, portanto, em decorrência de serem intensamente relacionadas a este comportamento. Tanto imagens já consideradas artísticas pelo cânone hegemônico, quanto imagens como as publicitárias constroem simbolicamente, culturalmente, ideologicamente, padrões de beleza que marcam os corpos de homens e mulheres. Portanto, é possível concluir a partir dos posicionamentos destas duas alunas que o que pautaria as escolhas que levariam à dinâmica de sala de aula seria o tema escolhido, neste caso o corpo, não as imagens em si, não as classificações e distinções previamente disponibilizadas pelo cânone da arte.

A escolha de temas para debate, assim como defendida por **Carmin** e **Oliva**, unido ao fato apontado por **Lilás** e também por **Oliva** de que as imagens publicitárias estão presentes no cotidiano dos alunos e que por isso tem com elas uma identificação maior, demonstra uma proximidade entre as preocupações dessas alunas e as propostas de Fernando Hernandes (2007). Para este autor a educação da cultura visual deve sempre trabalhar com temas que sejam relevantes para a vida diária dos alunos. Do contrário, ele afirma, haverá “menos prazer e vontade” por parte dos alunos (2007, p. 83). A preocupação com a escolha de temas de relevância para os alunos, segundo Hernandes (2007, p.82-83):

Significa optar por um tema que tenha a ver com suas inquietudes, que represente desafios para eles, que os convide a fazer relações e a desfrutar do prazer de aprender. Não se trata, contudo, de colocar em pauta o que eles “gostam” ou o que lhes “interessa”, simplesmente, mas, propor algo que os incomode e desafie, colocando em circulação diferentes saberes e provocando o envolvimento dos sujeitos.

De certa forma, essa foi a inspiração desta pesquisa. Igualmente aos temas consumismo, corpo, moda e padrões de beleza, estes sugeridos pelas alunas, a “diferença cultural” demonstrou-se extremamente relevante e desafiadora para os colaboradores desta pesquisa. Do desabafo sobre questões de suas vidas pessoais às dúvidas a respeito de como proceder em suas vidas profissionais, prazer e angústia pautaram as conversas sobre “diferença cultural” que se deram a partir do VT publicitário *Birdman*. A seguir, pontuamos alguns destes diálogos travados com os colaboradores.

Breve resumo dos resultados

Durante os diálogos com os(as) alunos(as) pude notar que, quando assistem ao VT *Birdman*, o homem-pássaro é central em suas análises. O foco primordial das considerações dos alunos foi o deslocamento desse personagem nômade. Perguntavam-se qual seria o sentido dessa viagem e aprender com o outro, com o diferente, foi a resposta mais freqüente. É dessa forma que Violeta, por exemplo, interpreta o VT: como um momento de diálogo, de troca, de aprendizado. Ela disse:

Eu acho que tá mostrando um produto que é consumido por diversas pessoas de diversas culturas. ... É... e mostra também a relação (né?). Mostra um lado não racista de culturas. Assim, aquela pessoa que aceita todas as culturas, que troca experiências. Igual no momento dele tomar a Coca-Cola. [...] Então, eu interpretei essa propaganda como uma relação de culturas, troca de culturas.

Em suas primeiras considerações a cerca do VT, **Rosa** também declarou que o “diálogo” entre as diferenças, “a questão da partilha”, e o fato do personagem conseguir “absorver um pouco de cada um” havia lhe chamado a atenção. Para ela, isso refletia a forma como o processo de aprendizagem se dava no ambiente escolar. “Ele foi se construindo (né?). Por que é mais ou menos isso... Assim... é... é uma construção essa questão da escola. [...] E a gente vai aprendendo um com o outro. Não é sozinho, não!” – argumentou. Esta declaração feita durante a entrevista individual foi de extrema importância para o seguimento do trabalho já que serviu de mote para debates durante o grupo focal.

É interessante sublinhar a conjunção entre este posicionamento da aluna e a imagem de pensamento descrita por Tomaz Tadeu da Silva. Segundo este autor(2004, p.55), partindo dos estudos de Gilles Deleuze, o pensamento deve partir de um encontro que supõe diferença, divergência e dissonância, de “um encontro que tira o pensamento de seus gonzos”, de um choque que promove o surgimento do novo e do imprevisto.

De modo geral os seis alunos interpretaram, pelo menos em um primeiro momento, o VT como um momento um aprendizado intercultural. Porém, embora os alunos tenham salientado um valor positivo para esse aprendizado com o diferente cultural, durante o grupo focal ficou claro que nem todos percebiam e aceitavam da mesma forma as conseqüências deste aprendizado.

Se, por um lado, **Marinho** e **Oliva** tenham se posicionado a favor de concepções não essencialistas para os termos cultura e identidade, a favor de uma visão nômade, mestiça, nunca fixa ou paralisada, outros alunos, no entanto, posicionaram-se com ressalvas. **Violeta** embora tenha se posicionado a favor do diálogo cultural e do aprendizado com a diferença, sustentam como fundamentais o estabelecimento de limites às conseqüências desta relação com o outro. Durante o grupo focal, quando questionada se consideravam alguma contradição entre os discursos que celebram a vantagem de mudarmos ao aprendermos com o 'outro', com o 'diferente', e os que pedem por resgate cultural, por independência cultural, para não corromper a essência de um povo, ao contrário de **Oliva** e **Marinho**, **Violeta** enfatizou em suas declarações as palavras tradição e raiz cultural.

Violeta advoga em favor da importância da tradição que, segundo suas palavras, "*vem mesmo dos nossos antepassados, da nossa família, a tradição eu acho que ela compõe a nossa... raiz, a nossa cultura, a cultura de cada um. Cada um tem uma tradição.*" Por isso, ela foi incisiva: "*Não é mudar {né?}. É acrescentar*" – sugerindo a possibilidade de uma conciliação entre as duas posturas descritas acima, ou seja, uma não necessariamente contradiria ou confrontaria a outra.

Nestas afirmações, vale ressaltar primeiramente a separação que as expressões "*a cultura de cada um*" e "*cada um tem uma tradição*" suscitam. Segundo Stuart Hall (2006, p. 70), esta compreensão de cultura como "culturas distintas, homogêneas, auto-suficientes, fortemente aglutinadas das chamadas sociedades tradicionais" descende do interesse de pôr em evidência a diversidade de modos de vida e assim opor-se ao universalismo iluminista. Todavia, desta forma, "a tradição é representada como se fosse fixada em pedra", saturando e subordinando comunidades inteiras e deixando pouco espaço para pensar os contatos e trocas entre lados divididos por essas fronteiras. Ao sugerir acrescentar, em vez de mudar, embora considere possíveis e positivos estes contatos, **Violeta** defende que o aprendizado deveria ter apenas uma natureza suplementar. Isso leva a concluir que ela associa à tradição um valor tamanho que a faz inquestionável. Se é suplementar, não contradiz ou não entra em conflito com a tradição. É possível, assim, vermos uma consonância entre a posição desta aluna e a de Efland(2005) quando este defende contatos culturais que não ameacem a "alma" das culturas.

Esta análise das entrevistas indica que enquanto alguns alunos sofrem contra forças que tentam congelá-los dentro de uma representação estereotipada e, por isso, celebram a liberdade e a abertura cultural, outros se expressam como se o deslocar-se fosse aceitável, desde que feito com cautela, sem mover-se demais, como se temessem o risco de perder o chão, de despencar em um vazio cultural caso não reprimam uma liberdade excessiva e não protejam a "essência", a "raiz", a "tradição". De acordo com Woodward (2006) e Stuart Hall (2006), e como sugerem os discursos dos

alunos, o ideal de essência e as formas como se inter-relaciona à história (tradição) e à biologia (raça) trazem um dilema: assim como a ideologia da “essência” pode funcionar como cinto de segurança que ampara contra as angústias que decorrem da falta de meta-narrativas, pode, também, em contra partida, se tornar um estigma e, conseqüentemente, uma prisão. Como afirma Maffesoli (2001, p.103), esta é a “dialética sem fim da necessidade de segurança e do desejo de desligamento. Ligação conflituosa entre o necessário sedentarismo e a pulsão do outro lugar que, pontualmente, atormenta o corpo social”.

Também é interessante perceber e discutir certas sugestões dos alunos acerca da importância da gestão das distâncias entre os diferentes, considerações expressas através de discursos cujo termo “respeito” é a palavra de ordem. Rosa, por exemplo, expôs o seguinte argumento ao discutir sobre como tratar de preconceito e diferença cultural entre religiões na sala de aula: *“Eu não vou mudar a cabeça do aluno. Eu tenho que respeitar. Se ele acha que é... Eu poderia até conversar com ele, tentar argumentar, mas... se mudasse...”* – disse com um ar de incredulidade. Já Violeta, ao discutir sobre o modo como nossa cultura trata a homossexualidade, salientou que é difícil trabalhar este tema em sala de aula porque *“numa turma que tem cinqüenta alunos e um é homossexual, só um vai entender do homossexualismo”* e, por isso, considera que a *“questão do respeito”* é, talvez, a abordagem mais adequada.

Como revela Silva (2006), hoje, a posição pedagógica recomendada é a postura do respeito. Entretanto, o autor questiona-se: *“Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora?”* (2006, p. 73). Buscando compreender melhor como os alunos consideram que o respeito pode promover aprendizagem, tentei aprofundar este problema nos grupos focais.

Quando questionados sobre porque creditavam valor positivo para a diferença cultural algumas respostas chamaram atenção. **Lilás** respondeu de maneira rápida e simples: *“Para demonstrar a individualidade de cada um!”*. Com a mesma prontidão, **Violeta** afirmou: *“Para se obter respeito!”*. Assim, pode-se deduzir que o valor em jogo não é, primordialmente, o aprendizado a partir do contato com a diversidade, mas a liberdade individual. De modo geral, para os alunos, é o outro quem decide o que quer para sua vida e o que ele decide em grande medida não convém a mais ninguém. Para eles, esta liberdade é fundamental. **Marinho** deixou isso claro na entrevista individual: *“o indivíduo tem de ser mais do que livre para poder ser o que é.”* Ou seja, era a liberdade individual o valor que primordialmente justificava o respeito – todos são livres para serem o que quiserem. Aqui, o respeito não surge

pelo valor cultural da alteridade, mas pelo direito à liberdade e individualidade. Por isso mesmo, o respeito pelo outro poderia até se fazer acompanhar por um desprezo pelo que lhe faz diferente.

Outro tópico pensado a partir de Birdman foram as opiniões de duas alunas que apontaram para a possibilidade de que o comercial não tratasse de aprendizado por meio de uma experiência intercultural, mas, apenas de uma transformação de aparências. **Oliva**, por exemplo, deu o seguinte depoimento sobre a mudança do personagem principal no VT *Birdman*:

Ficou a mesma pessoa, né? Uma pessoa só. A mesma pessoa. Mesmo lidando com todas as diferenças, ele continua o mesmo. O mesmo andar, o mesmo jeito de ser. Foi o que percebi do personagem inicial até o final. [...] então, eu não sei se tem diferença. Porque ele continua a mesma pessoa até o final do vídeo. [...] Ai eu me pergunto: "Será que é uma diferença cultural?"

Foi importante observar o modo como Birdman serviu para suscitar questionamentos a respeito do modo como a diferença e o diálogo são representados nesta narrativa publicitária. Essa diferença que não provoca conflitos e com a qual se lida através da transformação da aparência suscitou nos alunos uma preocupação com o modo como a sociedade ensina os jovens a lidar com a alteridade – simplesmente através da inclusão ou exclusão promovida pela adoção de uma aparência, uma moda. O diálogo entre os jovens, assim, estaria intrinsecamente mediado pelo consumo.

Conclusão

Neste artigo discutimos o modo como alguns alunos da Licenciatura em Faculdade de Artes Visuais da FAV/UFG percebem o uso da imagem publicitária na educação para a cultura visual. Também pontuamos alguns dos tópicos de discussão que resultaram de uma dinâmica feita com estes alunos a partir das imagens do VT publicitário *Birdman* de Coca-cola focando o tema diferença cultural.

Com uma diversidade de interpretações, as entrevistas trouxeram tanto pontos em que os alunos corroboravam uns com os outros, quanto pontos que geravam confrontos, divergências e contradições. De forma geral, Birdman provocou reflexões importantes tanto quando os alunos acreditavam estar questionando-o quanto quando afirmavam defendê-lo. Aos professores interessados na educação da cultura visual, espero que a discussão travada aqui por meio de *Birdman* seja um

indício de que é possível fazermos “usos” cada vez mais produtivos destas imagens, nem expurgando sua natureza comercial, nem resumindo-se a isso.

Referências

- ANDRÉ, João Maria. Identidade(s), multiculturalismo e globalização. 2006. Trabalho apresentado XX Encontro de Filosofia: A Filosofia na Era da Globalização, Coimbra, 2006. Disponível em: <http://www.apfilosofia.org/documentos/>. Acesso em: 3 de dez. 2006.
- APPADURAI, Arjun. *Modernity at Large: cultural dimensions of globalization*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1996.
- COCACOLABRASIL.COM.BR. *Estréia da campanha “viva o lado coca-cola da música” dá início às ações da marca para 2007*. Disponível em: http://www.cocacolabrazil.com.br/release_detalhe.asp?release=70&Categoria=38. Acesso em: 29 de nov. 2009.
- EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: IN: Guinsburg, J. (Org.); BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p.173-188.
- FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel:SESC, 1997.
- HALL, Stuart; SOLVIK, Liv (Org.). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2006a.
- _____. The Work of Representation, In: Hall, S. (org) *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage, 1997. p. 13-74.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- JAGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: arte educação como desfiliação na era pós-moderna. In: Guinsburg, J. (Org.); BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p.661-689.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.
- MAFFESOLI, Michel. *sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA de OLIVEIRA, Marilda (Org.). *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007. p.19-40.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez:Instituto Paulo Freire, 2003.
- MITCHELL, W.J.T. *Showing Seeing: A Critique of Visual Culture*. The Journal of Visual Culture 1:2 2002. p.165-181.
- _____. *Representações do consumo: estudos sobre a narrativa publicitária*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio:Mauad, 2006.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e Representação*. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p.73-102
- _____. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Coleção Desenredos: n. 1. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004.
- STURKEN, Marita; CARTWRIGHT, Lisa. *Practices of looking: an introduction to visual culture*. New York: Orford University Press, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6. Ed. Petropolis: Vozes, 2006. p.73-102.

Raimundo Martins:

Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (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 do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Pablo Petit Passos Sérvio:

Bolsista Capes no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual-Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, é Especialista em Teoria da Comunicação da Imagem pela Universidade Federal do Ceará e graduado em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina, Piauí.